

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Ana Filipa da Silva Pessegueiro**

Lisboa, agosto de 2012









## PARECER DA ORIENTADORA

Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo  
Ana Filipa da Silva Pessegueiro

(Parecer)

(Assinaturas dos orientadores)



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Ana Filipa da Silva Pessegueiro**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré - Escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico sob a orientação da Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis

Lisboa, agosto de 2012



## AGRADECIMENTOS

A concretização deste Relatório foi, talvez, a etapa mais desgastante a nível físico e psicológico ao longo deste ciclo de estudos. Assim, quando inundada pelo desânimo e pelo cansaço, foi deveras importante a colaboração de algumas pessoas, que me acompanharam direta ou indiretamente, as quais me deram força para chegar ao fim deste percurso. A todos o meu sincero Obrigada!

Em primeiro lugar, destaco a minha família, em especial a minha avó Isaura, que esteja onde estiver a olhar por mim, a quem dedico o meu mérito. À minha mãe e ao meu pai, pela força, carinho, tranquilidade e ajuda preciosa que me deram no desenvolver a capacidade de superar situações inesperadas. À minha prima Fátima pelas horas dispensadas com muita alegria e boa disposição em tudo o que senti precisar da sua ajuda, revelando-se-me não só uma educadora muito talentosa, como também um Ser Humano que não sabe dizer o não a ninguém.

Ao Ivo pelas longas conversas de incentivo, paciência, ternura e cuidado ao longo desta fase que parecia não ter fim.

À Professora Maria Paula Coelho Pinho Branco por todas as aprendizagens que me proporcionou desenvolver na escola Eb1 Maria da Luz de Deus Ramos e mais tarde na escola Eb1/JI – Galinheiras. Pela sua preferência e confiança nas minhas capacidades.

À Professora e Orientadora Doutora Maria Paula Colares Pereira Reis, pela sua postura, o seu sorriso e palavras de incentivo, desde a primeira aula em que me observou na Prática Pedagógica. Pela disponibilidade incansável, paciência e dedicação que sempre demonstrou e me serviram de pilares para a concretização deste trabalho. Considero-o uma ferramenta preciosa na minha vida futura.

À Professora Doutora Filomena Caldeira pela sua frontalidade, sinceridade e justiça em todas as críticas que me fez, ajudando-me a crescer como pessoa, em termos de atitudes e valores, para além do enorme conhecimento a nível de conteúdos.

À Professora Doutora Sandra Ramalhinho Lopes pela cumplicidade, compreensão e auxílio na colmatação das minhas dificuldades.

Ao restante corpo docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus por me terem proporcionado um ambiente “familiar”. Em particular gostaria de destacar um agradecimento sincero à Filipa Silva e à Sofia Falcão, por me terem facilitado na consulta de muitas das minhas pesquisas bibliográficas, sempre com uma grande prontidão, simpatia e flexibilidade.

Quero agradecer também a todas as pessoas que trabalham nos Jardins-Escolas dos Olivais e de Tomar I das quais guardo presente todas as oportunidades e auxílio que me deram. Facilitando-me o desenvolvimento de capacidades inerentes a esta, tão nobre profissão.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças que interagiram comigo ao longo deste período e que me ajudaram não só a ensinar mas também a aprender.

## ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras	XIV
Índice de Quadros	XVII
Introdução	1
1. Identificação do local de estágio	3
2. Descrição da estrutura do relatório de Estágio Profissional	3
3. Importância da elaboração do relatório de Estágio Profissional	4
4. Caracterização do grupo de estágio no Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
5. Metodologia utilizada	5
6. Pertinência do Estágio	6
7. Cronograma	7
CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS	9
1.1 – 1.ª SECÇÃO: Bibe Amarelo B	11
1.1.1 – Caracterização da turma	11
1.1.2 – Caracterização do espaço	11
1.1.3 – Rotinas diárias	13
1.1.4 – Relatos diários	17
1.2 – 2ª SECÇÃO: Bibe Encarnado B	36
1.2.1 – Caracterização da turma	36
1.2.2 – Caracterização do espaço	36
1.2.3 – Rotinas diárias	38
1.2.4 – Relatos diários	39
1.3 – 3.ª SECÇÃO: Bibe Azul B	64
1.3.1 – Caracterização da turma	64
1.3.2 – Caracterização do espaço	65
1.3.3 – Rotinas diárias	67
1.3.4 – Relatos diários	69
1.4 – 4.ª SECÇÃO: Seminário de Contacto com a Realidade Educativa no Jardim-Escola Tomar I	93
1.4.1 – Caracterização da turma	93
1.4.2 – Caracterização do espaço	93
1.4.3 – Rotinas diárias	94

1.4.4 – Relatos diários	95
1.5 – 5. <sup>a</sup> SECÇÃO: Bibe Verde – 2.º Ano B	96
1.5.1 – Caracterização da turma	96
1.5.2 – Caracterização do espaço	97
1.5.3 – Rotinas diárias	98
1.5.4 – Relatos diários	100
1.6 – 6. <sup>a</sup> SECÇÃO: Bibe Castanho – 1.º Ano A	116
1.6.1 – Caracterização da turma	116
1.6.2 – Caracterização do espaço	117
1.6.3 – Rotinas diárias	118
1.6.4 – Relatos diários	119
1.7 – 7. <sup>a</sup> SECÇÃO: Bibe Azul Escuro – 4.º Ano B	135
1.7.1 – Caracterização da turma	135
1.7.2 – Caracterização do espaço	135
1.7.3 – Rotinas diárias	136
1.7.4 – Relatos diários	137
1.8 – 8. <sup>a</sup> SECÇÃO: Bibe Azul Claro – 3.º Ano B	157
1.8.1 – Caracterização da turma	157
1.8.2 – Caracterização do espaço	157
1.8.3 – Rotinas diárias	158
1.8.4 – Relatos diários	158
CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES	177
2.1 – Descrição do capítulo	179
2.2 – Fundamentação teórica	179
2.2 – Planificações	181
2.2.1 – Planificação da aula na Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	181
2.2.2 – Planificação da aula na Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática	183
2.2.3 – Planificação da aula na Área de Conhecimento do Mundo	185
2.2.3 – Planificação da aula na Área de Língua Portuguesa – 2.º Ano B	187
2.2.4 – Planificação da aula na Área de Estudo do Meio – 2.º Ano B	190
2.2.5 – Planificação da aula na Área de Matemática – 2.º Ano B	192
CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO	195

3.1 – Descrição do capítulo	197
3.2 – Fundamentação teórica	197
3.3 – Dispositivo de avaliação para o Pré-Escolar	203
3.4 – Dispositivo de avaliação na Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	203
3.4.1 – Contextualização	
3.4.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	203
3.4.3 – Grelha de avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	206
3.4.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	207
3.4.5 – Análise dos Resultados	207
3.5 – Dispositivo de avaliação na Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática	208
3.5.1 – Contextualização	208
3.5.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	209
3.5.3 – Grelha de avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática	212
3.5.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática	213
3.5.5 – Análise dos Resultados	213
3.6 – Dispositivo de avaliação na Área do Conhecimento do Mundo	214
3.6.1 – Contextualização	214
3.6.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	215
3.6.3 – Grelha de avaliação da Área de Conhecimento do Mundo	218
3.6.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação da Área de Conhecimento do Mundo	219
3.6.5 – Análise dos Resultados	219
3.7 – Dispositivos de avaliação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	221
3.8 – Dispositivo de avaliação na Área de Língua Portuguesa	222
3.8.1 – Contextualização	222
3.8.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	222
3.8.3 – Grelha de avaliação da Área de Língua Portuguesa	225
3.8.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação da Área de	



Língua Portuguesa	226
3.8.5 – Análise dos Resultados	226
3.9 – Dispositivo de avaliação na Área de Estudo do Meio	227
3.9.1 – Contextualização	227
3.9.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	228
3.9.3 – Grelha de avaliação de Estudo do Meio	231
3.9.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação de Estudo do Meio	232
3.9.5 – Análise dos Resultados	232
3.10 – Dispositivo de avaliação na Área da Matemática	233
3.10.1 – Contextualização	233
3.10.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	233
3.10.3 – Grelha de avaliação da Área de Matemática	235
3.10.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação de Matemática	236
3.10.5 – Análise dos Resultados	236
REFLEXÃO FINAL	239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Recinto interior do Jardim-Escola João de Deus – Olivais</i>	3
Figura 2 - <i>O grupo de crianças do Bibe Amarelo B</i>	11
Figura 3 – <i>Sala do Bibe Amarelo B</i>	12
Figura 4 – <i>Caixa das Sensações</i>	22
Figura 5 – <i>1.º Dom de Froebel</i>	23
Figura 6 – <i>O livro “João Porcalhão”</i>	32
Figura 7 – <i>A casinha de madeira</i>	35
Figura 8 – <i>Sala do Bibe Encarnado B</i>	37
Figura 9 – <i>Fato representativo da Terra</i>	50
Figura 10 – <i>Fato representativo do Sol</i>	50
Figura 11 – <i>Cenário para a dramatização de Natal</i>	57
Figura 12 – <i>Sala do Bibe Azul B</i>	65
Figura 13 – <i>Encontro com o escritor António Torrado</i>	73
Figura 14 – <i>A Laranjeira</i>	76
Figura 15 – <i>Fantoches</i>	81
Figura 16 – <i>A Abelha Zizi</i>	90
Figura 17 – <i>Disposição da sala do Bibe Azul do Jardim-Escola de Tomar</i>	93
Figura 18 – <i>Sala do Bibe Azul do Jardim-Escola de Tomar</i>	94
Figura 19 – <i>Desfile de Carnaval</i>	95
Figura 20 – <i>Sala do Bibe Verde – 2.º Ano B</i>	97
Figura 21 – <i>Peça de teatro sobre a alimentação</i>	103
Figura 22 – <i>Sala do Bibe Castanho A</i>	117
Figura 23 – <i>Sala do Bibe Azul Escuro – 4.º Ano B</i>	135
Figura 24 - <i>Sala do Bibe Azul Claro – 3.º Ano B</i>	157

Figura 25 – <i>Festa de Natal</i>	162
Figura 26 – <i>Visita de Estudo à Tapada de Maфра</i>	172
Figura 27 – <i>Proposta de trabalho da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	205
Figura 28 – <i>Proposta de trabalho resolvida da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	205
Figura 29 – <i>Gráfico 1 referente às classificações obtidas na avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</i>	207
Figura 30 – <i>Proposta de trabalho da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática</i>	211
Figura 31 – <i>Proposta de trabalho resolvida da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática</i>	211
Figura 32 – <i>Gráfico 2 referente às classificações obtidas na avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática</i>	213
Figura 33 – <i>Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do Mundo</i>	217
Figura 34 – <i>Proposta de trabalho resolvida na Área de Conhecimento do Mundo</i>	217
Figura 35 – <i>Gráfico 3 referente às classificações obtidas na avaliação da Área de Conhecimento</i>	219
Figura 36 – <i>Proposta de trabalho da Área de Língua Portuguesa</i>	224
Figura 37 – <i>Proposta de trabalho realizada na Área de Língua Portuguesa</i>	224
Figura 38 – <i>Gráfico 4 referente às classificações obtidas na avaliação da Área de Língua Portuguesa</i>	226
Figura 39 – <i>Proposta de trabalho realizada na Área de Estudo do Meio</i>	225
Figura 40 – <i>Gráfico 5 referente às classificações obtidas na avaliação de Estudo do Meio</i>	230
Figuras 41 – <i>Proposta de trabalho realizada na Área da Matemática</i>	234
Figura 42 – <i>Gráfico 6 referente às classificações obtidas na avaliação de Matemática</i>	236

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma das manhãs de estágio profissional no Pré-Escolar	7
Quadro 2 – Cronograma da semana referente ao seminário de contacto com a realidade educativa	8
Quadro 3 – Cronograma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
Quadro 4 – Horário do Bibe Amarelo B	13
Quadro 5 – Horário do Bibe Encarnado B	38
Quadro 6 – Horário do Bibe Azul B	67
Quadro 7 – Horário do Bibe Verde – 2.º Ano B	98
Quadro 8 – Horário do Bibe Castanho – 1.º Ano A	118
Quadro 9 – Horário do Bibe Azul Escuro – 4.º Ano B	136
Quadro 10 – Horário do Bibe Azul Claro – 3.º Ano B	158
Quadro 11 – Planificação da área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Bibe Azul B	182
Quadro 12 – Planificação no Domínio da Matemática – Bibe Azul B	184
Quadro 13 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo – Bibe Azul B	186
Quadro 14 – Planificação da Área de Língua Portuguesa – 2.º Ano B	188
Quadro 15 – Planificação da Área de Estudo do Meio – 2.º Ano B	190
Quadro 16 – Planificação da área de Matemática – 2.º Ano B	192
Quadro 17 – Escala de Lickert	201
Quadro 18 – Escala de Avaliação no Pré-Escolar	202
Quadro 19 – Escala de Avaliação no 1.º Ciclo	202
Quadro 20 – Cotações do dispositivo de avaliação na Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	204
Quadro 21 – Grelha de avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	206
Quadro 22 – Cotações do dispositivo de avaliação na Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática	210

Quadro 23 – Grelha de avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática	212
Quadro 24 – Cotações do dispositivo de avaliação na Área do Conhecimento do Mundo	216
Quadro 25 – Grelha de avaliação da Área de Conhecimento do Mundo	218
Quadro 26 – Grelha de comparação das classificações nas três Áreas do Pré-Escolar	220
Quadro 27 – Cotações do dispositivo de avaliação da Área de Língua Portuguesa	227
Quadro 28 – Grelha de avaliação da Área de Língua Portuguesa	225
Quadro 29 – Cotações do dispositivo de avaliação da Área de Estudo do Meio	229
Quadro 30 – Grelha de avaliação da Área de Estudo do Meio	231
Quadro 31 – Cotações do dispositivo de avaliação da Área de Matemática	233
Quadro 32 – Grelha de avaliação da Área de Matemática	235
Quadro 33 – Grelha de comparação das classificações nas três Áreas do 1.º Ciclo	237

# INTRODUÇÃO



No âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional I, II e III foi-nos a elaboração de um relatório de Estágio Profissional constituindo o término do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio iniciou-se no dia 11 de outubro de 2010, terça-feira, e terminou no dia 31 de janeiro de 2012, com a duração de três semestres.

### **1. Identificação do local de estágio**

O estágio decorreu no Jardim-Escola João de Deus dos Olivais (Figura 1), situado em Lisboa. Este tem as valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os três e os dez anos. O estágio foi realizado às segundas, terças e sextas-feiras das 9 h às 13 h.



Figura 1 – Recinto interior do Jardim-Escola João de Deus - Olivais

### **2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional**

Este relatório é constituído pela Introdução, três capítulos, subdivididos em sete secções, onde estão incluídos os relatos das observações feitas respetivamente: no Bibe Amarelo (três anos); Bibe Encarnado (quatro anos); Bibe Azul (cinco anos); Bibe Verde (2.º ano); Bibe Castanho (1.º ano); Bibe Azul Escuro (4.º ano); e, Bibe Azul Claro (3.º ano). Após cada relato diário e sempre que considere pertinente elaboro uma crítica pessoal, bem como a respetiva fundamentação teórica.

No segundo capítulo são apresentadas as planificações das aulas lecionadas por mim e fundamentadas cientificamente.

No terceiro capítulo constam os dispositivos de avaliação utilizados para o procedimento da avaliação criteriosa das propostas de trabalho.



Termino com uma reflexão final sobre o estágio profissional e a relevância da prática pedagógica para a minha formação profissional.

Por último, apresento as Referências Bibliográficas.

### **3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional**

A elaboração deste trabalho é muito importante pois, é a condição necessária para a terminação do ciclo de estudos, e assim poder exercer a função de Educadora e/ou Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Permite também, através das observações realizadas, adquirir conhecimentos das práticas de diferentes profissionais. Esta formação prática, onde a observação, as descrições, os registos, a interpretação e análise das realidades educativas irão contribuir para que seja uma profissional mais consciente, crítica e reflexiva. Tuckman (2000, p. 17) afirma que:

perante tal desafio, a pessoa humana tem de ter critérios para as suas opções e tem de possuir capacidades suficientes de reflexão, judicção, e decisão, face à diversidade de informação, sob pena de se alienar, constituindo uma espécie de «marionette» nas garras dos detentores de informação que nos assalta sem limites nem fronteiras. Trata-se de uma aprendizagem que deve ser precoce, progressiva e orientada.

Seguindo esta linha de pensamento este processo é rigoroso e de grande importância na vida de qualquer futuro docente que tenha por base das suas práticas saberes científicos e não saberes empíricos e abstratos. Assim, o processo de revisão da literatura é uma viagem orientada segundo Hill e Hill (2000, citados por Fernandes, Santos e Pereira, 2003, p. 5) “quando fazemos uma viagem a um país que não conhecemos, procuramos manuais que nos possam orientar quanto aos locais que merecem ser visitados, quanto à forma mais adequada de viajar, ou até quanto à prevenção de determinados problemas (roubos, doenças...)”. Da mesma forma, para a realização deste relatório é fundamental a recorrência a diversos autores com o fim de abordar diferentes temáticas da realidade educativa, construindo assim o saber orientado cientificamente.

### **4. Caracterização do grupo de estágio**

No Pré-Escolar o grupo de estágio foi composto pela minha colega D. e por mim.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, estive acompanhada pelas colegas S. e I..

A formação inicial é apenas, mas muito importante, o primeiro momento de preparação inicial para o futuro profissional, no entanto cabe ao professor, como afirma Nóvoa (1999, citado por Albuquerque, 2006, p. 8) “a responsabilidade de se assumir como produtor da sua profissão”. Neste processo, é de ressaltar a importância de grupos, pares, de trabalho com quem se pode manter uma relação de troca de experiências, refletir, tirar dúvidas, discutir estratégias, atualizar informações,

envoltos pela socialização profissional. Segundo Mizukami (1996, p. 9), citado pela autora atrás referida “o processo de aprender a ensinar, ou seja, de aprender a ser professor, é processo de longa duração, que somente tem início, sem final pré-estabelecido”, daí ser importante a presença de um (a) colega nas situações de prática em sala de aula, dado que podemos refletir sobre a nossa prática, apoiando-nos quer nos bons, quer nos maus momentos.

## 5. Metodologia utilizada

A metodologia utilizada para a recolha de dados foi a observação natural participante. Esta metodologia consiste numa observação sistemática, em que o observador está presente “como o desempenho dos vários papéis o fez de algum modo participar na vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 107). Para estas autoras é feita a um grupo ou amostra específico, de alunos e professora, durante um período delimitado de tempo, no seu ambiente natural que neste caso entenda-se pela sala de aula e recreios como refere Anguera (1997, p. 48) “estudando-se o comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”. Bogdan e Biklen (1994, p. 91) referem que:

quando falamos acerca de um *grupo* numa organização, como foco de estudo, estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.

Assim, é importante ser-se discreto observando tudo o que se passa e no que concerne ao registo das notas de campo, estes autores ainda afirmam que:

evite andar sempre de papel e lápis na mão, embora quando necessário possa fazer rapidamente um rascunho. Uma estratégia que os observadores muitas vezes utilizam durante o período de observação é a de se retirarem para um local privado e escreverem alguns tópicos ou frases que o ajudam a lembrar o que observaram. Se o fizer, tente não se comportar como um detective ou aparecer aos sujeitos de uma forma fantasmagórica. (...) Sugerimos que tire as notas após ter saído do local, no final do período de observação. (p. 130)

A anotação de dados sobre os aspetos relevantes seria mais fácil de se fazer se ao mesmo tempo que observamos os acontecimentos pudéssemos registar, no entanto o que observamos só é registado, por escrito, posteriormente numa fase em que já não estamos em contacto direto com o grupo. Assim esta forma diminui o efeito do observador, ou seja o objetivo é que a amostra não se sinta observada e altere assim os seus comportamentos. Em conformidade com Anguera (1997, p. 49):

É mais proveitoso tomar nota dos acontecimentos, embora em certas ocasiões isso não seja factível; de qualquer maneira, o registo deve ser o mais completo possível, e é quase seguro que não o consiga ser sem a tomada de notas durante o dia, e sem a consciência intensa de fazer uma relação completa no final do dia (...) É importante que se tome nota do máximo de detalhes (...).

Muitas das vezes são os pormenores no relato dos acontecimentos que fazem toda a diferença para uma boa inferência.

Em simultâneo, com a metodologia anterior, é utilizada também a análise documental, entenda-se por dados as páginas dos registos das observações dos projetos curriculares, os horários fornecidos pelas educadoras e/ou professoras, as orientações curriculares, as propostas de trabalho dadas pelas educadoras e/ou professoras, etc. A análise dos dados depende de inúmeros fatores, o objetivo pessoal, os recursos humanos e/ou económicos, bem como a quantidade e diversidade de dados que tiver. Bogdan e Biklen (1994, p. 232) confirmam que:

As técnicas de trabalhar mecanicamente os dados são inestimáveis (...) escolher depende do quão detalhada é a sua análise, da sua preferência pessoal, dos recursos que terá disponíveis (ajuda de um secretariado, dinheiro, computador, tempo), da quantidade de dados que tiver, bem como dos seus objectivos.

É muito importante a classificação dos dados como referem (Bogdan e Biklen, 1994, p. 232) “as maneiras de classificar o material em pilhas, pastas separadoras ou ficheiros de computador, de modo a facilitar o acesso (...) à medida que se apercebe do seu potencial de informação.”

Realizei diariamente os registos do que se passou em cada dia nas turmas onde estagiei. Semanalmente, melhorei e conclui os relatos diários. Relativamente à análise documental, recolhi os horários das turmas, o projeto curricular de turma e o projeto educativo para caracterizar a escola, a turma e as rotinas diárias de cada grupo.

O trabalho escrito foi elaborado de com as sugestões de Azevedo (2000b) e as normas da APA.

## **6. Pertinência do Estágio**

Este momento de prática pedagógica está dividido em dois períodos, um no pré-escolar e outro no 1.º Ciclo. É notória a sua importância devido ao facto de durante estes períodos o futuro docente articular os saberes de diversos conteúdos letivos com as necessidades e características específicas de cada criança, assim, na formação inicial de um professor é eminente a “articulação contínua entre a prática e a teoria (...), trabalhar em situações reais com as quais se confrontaram durante o ensino” (Flores e Simão, 2009, pp. 42 – 43) promovendo “a reflexão sobre a ação e (...) uma reflexão sobre a reflexão na ação. (Schon, 1995, p. 67)

Há conteúdos que fazem parte do dia-a-dia de um docente que são desconhecidos pelos formandos, a burocracia, a organização diária das tarefas das crianças diariamente, a gestão do tempo, são apenas alguns exemplos. Um formando necessita de observar situações, Correia (1989, p. 119) afirma que:

resultam do sistema de relações institucionais que se estabelecem no interior do sistema de formação que são geradoras de modos específicos de organizar o trabalho pedagógico e que podem facilitar ou dificultar a utilização pedagógica de saberes dos formandos e, portanto, do conjunto de conhecimentos vivenciais e construídos por estes no campo onde se desenvolvem as práticas profissionais integráveis nos domínios sobre os quais incide a formação.

Este estágio torna-se quase um «trabalho de campo», uma vez que colocamos em prática estratégias e metodologias que aprendemos teoricamente ou que observamos e mesmo quando praticamos e somos avaliados, é sempre de uma forma formativa.

## 7. Cronograma

Nos quadros 1, 2 e 3, é possível consultar-se as datas e os respetivos bibes pela ordem seguida durante o momento de estágio no ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo.

Quadro 1 – Cronograma das manhãs de estágio profissional no Pré-Escolar

1. <sup>a</sup> – 3. <sup>a</sup> Secção: <b>Pré-Escolar</b>		
11 de outubro de 2010 – 17 de novembro de 2010	19 de novembro de 2010 – 7 de janeiro de 2011	10 de janeiro de 2011 – 21 de fevereiro de 2011
<b>BIBE AMARELO B</b>	<b>BIBE ENCARNADO B</b>	<b>BIBE AZUL B</b>

No quadro 2, apresento a semana que assinalou o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa decorrida no Bibe Azul, 5 anos, no Jardim-Escola Tomar I.

Quadro 2 – Cronograma da semana referente ao seminário de contacto com a realidade educativa

4. <sup>a</sup> Secção: <b>Seminário de Contacto com a Realidade Educativa</b>
28 de fevereiro de 2011 – 4 de março de 2011
<b>BIBE AZUL</b>

No quadro 3, apresento as datas associadas aos bibes em questão, de acordo com a ordem pela qual efetuei o meu percurso neste momento de estágio no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 3 – Cronograma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

5. <sup>a</sup> – 8. <sup>a</sup> Secção: <b>1.º Ciclo</b>			
14 de março de 2011 – 13 de maio de 2011	20 de maio de 2011 – 8 de julho de 2011	27 de setembro de 2011 – 31 de janeiro de 2011	21 de novembro de 2011 – 27 de janeiro de 2011
<b>BIBE VERDE</b> <b>2.º Ano B</b>	<b>BIBE</b> <b>CASTANHO</b> <b>1.º Ano A</b>	<b>BIBE AZUL</b> <b>ESCURO</b> <b>4.º Ano B</b>	<b>BIBE AZUL</b> <b>CLARO</b> <b>3.º Ano B</b>

A cada bibe (ano/faixa etária) fiz corresponder uma secção, perfazendo um total de 8 que irei apresentar de seguida.

# **CAPÍTULO 1 – RELATOS DIÁRIOS**



## 1.1 – 1.<sup>a</sup> SECÇÃO – Bibe Amarelo B

Este momento de estágio decorreu de 12 de outubro de 2010, terça-feira, a 17 de novembro de 2010, sexta-feira, na sala do Bibe Amarelo B (faixa etária dos 3 anos).

### 1.1.1 – Caracterização da turma

A turma do Bibe Amarelo B (Figura 2) era composta por vinte e oito crianças, quinze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Todas as crianças tinham 3 anos de idade, até 31 de dezembro de 2010.

Este grupo de crianças estava bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstrava motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

Em termos de comportamento, a turma era bastante homogénea, havendo dois elementos mais impacientes. Na generalidade, todas as crianças eram muito alegres e participativas.

Neste grupo de crianças, existia uma criança vegetariana que requeria muita atenção na altura do almoço porque normalmente recusava-se a comer o prato principal, ficando-se pela sopa e pela fruta.



Figura 2 - *O grupo de crianças do Bibe Amarelo B*

### 1.1.2 – Caracterização do Espaço

A sala estava organizada de modo a ficar cada turma do seu lado e a separação utilizada era uma espécie de biombo em madeira. Era francamente pouco iluminada, uma vez que se tratava de um espaço mais comprido e ao mesmo tempo estreito usufruindo de apenas uma janela grande numa das paredes e, na parede oposta, outra de reduzidas dimensões a meio da parede.

Embora, o espaço seja estreito, estava muito bem aproveitado, na medida em que estava organizado em três áreas. Esta forma de organização em “áreas diferenciadas de atividades” é defendida por Oliveira-Formosinho, citada por Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a, p. 11)



afirmando que permitem às crianças a aquisição de “diferentes aprendizagens plurais”, que estão assentes numa “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade”.

A área mais extensa e talvez a que melhor se via quando entrávamos na sala, era a área das mesas, onde as crianças realizavam diversas tarefas no domínio dos diversos conteúdos que abrangiam as diferentes áreas de aprendizagem (Figura 3).

Uma outra, encontrava-se junto à única janela grande, e dispunham de um espaço ocupado por um tapete colorido e múltiplas almofadas, onde era dado primazia aos momentos de grande grupo. Momentos estes, que englobavam atividades em que a educadora ou as estagiárias liam histórias às crianças e as dinamizavam, quer a nível da aquisição do vocabulário e do domínio da oralidade quer também ao nível da expressão corporal. Assim, pretendia-se neste espaço promover o desenvolvimento das capacidades de comunicação.

Por fim, a área mais reduzida, tratava-se da área de faz de conta, onde as crianças dispunham de caixas ou baús com diversos brinquedos e disfarces que lhes proporcionavam a entrada no mundo do faz de conta, da fantasia e da imaginação.



Figura 3 – Sala do Bibe Amarelo B

A disposição do espaço atrás descrita, insere-se na opinião sustentada por Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a, p. 11) distinguindo “espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar”.

Em termos de recursos imobiliários, a sala possuía quatro mesas coloridas com seis cadeiras, cada uma; uma mesa com um computador; uma secretária; uma cómoda com gavetas coloridas (gavetas estas que são caixas de plástico identificadas com o nome e fotografia de cada aluno); um

grande placard que continha os trabalhos mais recentes das crianças; uma barra com a indicação do tempo ao longo da semana; um armário encarnado alto onde estava a maior parte do material utilizado nas aulas e um tapete de plástico a todo o comprimento da sala.

Numa das paredes laterais da sala estavam os cabides identificados com a fotografia e o nome de cada criança.

Assim, o espaço era promotor de aprendizagens envolvidas de conforto, alegria e prosperidade.

### 1.1.3 – Rotinas diárias

- **Horário**

Quadro 4 – Horário do Bibe Amarelo B

Dias Horas	Segunda –feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h	Partilha de saberes	Acolhimento na roda	Acolhimento na roda	Música	Acolhimento na roda
9h30	Área de projecto: estimulação à leitura				
10h	Partilha de saberes	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Educação do movimento
10h30	Educação do movimento	Proposta de trabalho			Iniciação à Matemática
11h	Recreio				
11h30	Higiene e preparação para o almoço				
12h	Almoço				
12h30	Sesta e recreio				
14h30	Higiene				
15h	Atividades várias de expressão plástica				
15h30	Higiene				
16h	Lanche e saída				

O horário semanal de turma (quadro 4) consiste numa forma de organização da disposição do tempo letivo do grupo de crianças. Este, contempla diversos tipos de atividades destinadas às crianças do Bibe Amarelo B que visam proporcionar, às mesmas, “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo”, considerando estas áreas como

“âmbitos de saber” (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer. (M.E, 2007a, pp. 40 – 47)

No que concerne às rotinas estabelecidas, como se pode verificar no horário da turma, são inúmeras, sendo que só observei as que decorreram no período das manhãs de segunda, terça e sexta-feira.

Trata-se de ações essenciais repetidas que fazem parte da organização e autonomia da criança, na opinião de Cordeiro (2008, p. 169) “é essencial criar rotinas, porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização. Saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e tranquilizar, porque a seguir ao A vem o B, e por aí fora.”

Zabalza (1998b, p. 52) na mesma linha de visão, realça a pertinência destas acções:

As rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas actuam como organizadores estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem efeitos importantes sobre a segurança e a autonomia.

A rotina diária é como uma espécie de “guião”. “Guião” esse que, “é repetido todos os dias, permitindo àqueles que chegam de novo de aprenderem facilmente a ordem e as exigências de cada acto (ou bloco temporal) e desempenharem os seus papeis.” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 236)

É pertinente salientar, que o facto de existirem rotinas estipuladas, não quer dizer que terão de ser obrigatoriamente seguidas e cumpridas à risca. De acordo com Zabalza (2001, p. 172) “as rotinas em educação infantil não situam, nem definem, um contexto de necessidade e imposição, não são elementos bloqueadores porque o são de estruturação (...) não é necessário, para o efeito, ser rígido ou impositivo.” Deste modo sempre que seja importante para as crianças as atividades e as rotinas são alteradas de acordo com as necessidades das crianças, da educadora ou da escola.

- **Acolhimento**

Das 9h às 9h 30m, as crianças deste bibe reúnem-se no salão. Neste espaço é feita a roda com as educadoras e estagiárias presentes.

A roda está organizada da seguinte forma, no centro está um círculo formado pelo bibe amarelo e a educadora, em seguida, mais para o exterior, os outros bibes, o encarnado e o azul. Tem a duração de 20 a 25 minutos enquanto são cantadas várias canções, acompanhadas dos respetivos gestos. Esta estratégia permite às crianças desenvolverem a socialização entre as várias faixas etárias

como referem Hohmann e Weikart (1997, p. 405) “as experiências do tempo em grupo grande, como o cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de «nós» e «nosso».”

Os mesmos autores afirmam a pertinência e relevância do tempo passado em grande grupo porque “dá às crianças um reportório de experiências comuns; constrói um sentido comunitário; encoraja a pertença ao grupo e a liderança. (p. 409)

Por outro lado, o momento da roda é um momento de alegria e divertimento, que proporciona às crianças gosto, motivação pela escola e experiências determinantes do desenvolvimento como confirma Zabalza (1998b, p. 194) é uma altura “em que os adultos participam das diferentes atividades, motivando as crianças a interagirem umas com as outras. É um excelente momento para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências – chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc.”

As canções são uma prática muito importante no Pré-Escolar como atesta Vasconcelos (2008, p. 44) “a importância das canções no ensino pré-escolar encontra-se directamente ligada ao acto de brincar, fundamentalmente no desenvolvimento da criança enquanto ser individual, social e afectivo” o que transmite à criança, quando chega à escola, uma sensação de um ambiente familiar, tranquilo, seguro e alegre no qual elas se sentem desejadas.

- **Recreio da manhã**

É possível constatar-se que a meio da manhã, mais precisamente entre as 11h e as 11h 30m, as crianças fazem um curto intervalo denominado por recreio e que pode ser feito no exterior ou no salão, no caso dos imprevistos em relação às condições atmosféricas. É normalmente um momento em que as crianças comem as bolachas, ou seja o lanche da manhã.

Esta pausa é essencial para a continuação do bom desempenho da aprendizagem como refere Cordeiro (2008, p. 372) “se o momento anterior foi «académico» impõem-se agora um de brincadeira pura”. No caso de este recreio ser ao ar livre para as crianças é mais proveitoso, uma vez que as crianças se movimentam livremente sem terem as limitações de espaço e barulho. Hohmann e Weikart (1997, p. 433) confirmam que o tempo de exterior permite às crianças “expressarem-se e exercitarem de forma que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” Asseguram também que o ar livre faz com que as crianças “se envolvam em atividades lúdicas e barulhentas (...) ao ar livre têm espaço para correr, saltar, atirar, baloiçar, escavar”. (p. 432) Podemos concluir que os recreios são fulcrais para o desenvolvimento da criança uma vez que no decorrer dos mesmos aprendem umas com as outras tendo em conta a sua individualidade, comunicando e envolvendo-se na relação com os pares.

- **Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Motora**

Estas aulas são dadas às segundas e sextas-feiras, variando das 10h 30m às 11h na segunda-feira e das 10h às 10h 30m na sexta-feira, tendo sempre a duração de trinta minutos. No decorrer destes momentos, é possibilitado às crianças o desenvolvimento das aptidões físicas e a nível da motricidade, como refere Papalia *et al.* (2001, p. 287) “os professores devem ajudar nestas aptidões físicas oferecendo às crianças oportunidades de saltar e trepar em segurança.”

A exploração dos movimentos que é feita no decorrer destas aulas “permitem tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo (...) e (...) do corpo em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo”. (M.E, 2007a, p. 58)

Dada a importância destas aulas, são obrigatórias no plano curricular para o pré-escolar, tal como é mencionado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E, 2007a, p. 58) “tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo”. (p. 58) Tendo em conta que o movimento é a primeira forma de se expressar e ou comunicar das crianças quando nascem, é necessário apoiar e desenvolver este meio de expressão natural.

- **Almoço**

O almoço é o momento em que as crianças estão todas sentadas no refeitório, demonstrando alguma autonomia durante a refeição pois não conseguem, na sua maioria utilizar corretamente os talheres, necessitando de ajuda. Algumas, ainda sem terem definidos aspetos relacionados com a lateralidade, utilizando as duas mãos para agarrar a faca ou o garfo. Considero que a correta utilização dos talheres não deve ser forçada, dado que depende de vários factores e que cada criança desenvolve ao seu ritmo.

Cordeiro (2008, p. 373) acrescenta que:

O almoço serve para alimentar, mas, do ponto de vista da socialização, também para criar uma maior autonomia (estimulada pelos outros e por um sentido correcto de competição, o que faz comerem tudo pelo seu punho no jardim-de-infância e em casa serem os pais a dar), passar implícitas noções de higiene e de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo, mesmo que com variações pessoais, e noções de alimentação e nutrição.

Por um lado, a hora da refeição deve ser um momento em que se estimula a criança a alimentar-se sozinha, criando autonomia e por outro lado deve estimular a utilização das regras de comportamento civilizado de modo a serem estipulados os padrões alimentares aceites socialmente.

- **Sesta**

Após o almoço, as crianças preparam-se para a sesta. Levantam-se da mesa, dirigem-se à casa de banho para tratarem da higiene pessoal e depois para a sala onde já têm as camas preparadas para se deitarem. Este é procedimento composto por diversos passos que indiciam a aproximação da hora da sesta. Cordeiro (2008, p. 306) diz que “a sesta deve ser um passo da rotina, que a criança já antecipa quando está a fazer outras coisas anteriores.”

Devido às necessidades de sono das crianças nestas idades é fundamental que sejam respeitadas estas horas de descanso como nos refere Quina (1991, p. 41) “a sesta da tarde deve ser respeitada e conservada o maior tempo possível.”

A sala que no decorrer do dia é cheia de vida, alegre, com movimento e algum barulho dá agora lugar a um ambiente calmo, escurecido e relaxante. Segundo Cordeiro (2008, p. 373) “a sesta é um direito da criança, nesta idade. Deve ser feita num ambiente calmo.” Seguindo esta linha de raciocínio, Quina (1991, p. 42) “é importante que o lugar onde a criança dorme seja quanto possível sossegado e escurecido.”

Antes de se deitarem, as crianças sozinhas, descalçam-se, tiram os bibes e deitam-se fomentando a autonomia das mesmas. Cordeiro (2008, pp. 373 - 374) salienta que deve ser “estimulada a autonomia (as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas, mesmo que as educadoras dêem o toque final).”

No decorrer deste descanso algumas crianças poderão não dormir mas é fundamental que permaneçam deitadas e aprendam a respeitar o descanso dos colegas. É-lhes permitido a presença de um elemento vindo de casa, como fralda, um peluche, uma almofada, que permitem à criança um sentimento de segurança que é facilitadora do sono e do relaxamento.

#### **1.1.4 – Relatos Diários**

##### **Segunda-feira, 11 de outubro de 2010**

Este dia de estágio, tratando-se do primeiro dia, não houve prática no Jardim-Escola, mas sim a presença numa reunião decorrida no Museu João de Deus, presidida pela equipa de supervisão

pedagógica. Ao longo da mesma, existiram esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre a prática e foi-nos distribuído o regulamento relativo ao Estágio Profissional I, II e III e também nos esclareceram relativamente à elaboração do relatório profissional de estágio e nos indicaram os professores disponíveis para serem orientadores do mesmo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Este momento serviu de marco de referência, orientando-nos quanto aos nossos deveres e obrigações sustentado pela entrega do regulamento. Por outro lado, permitiu-nos obter uma orientação mais precisa sobre a forma como devemos descrever as nossas experiências em situação pedagógica e qual o caráter da análise teórica que devemos fazer. Como afirma Altet (1994, citada por Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier, 2001, p. 32) “o profissionalismo é construído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação”. Neste sentido, é essencial que tenhamos estas reuniões onde recebemos apoio diversificado dos professores da equipa de supervisão pedagógica, na medida em que nos são dadas algumas sugestões e posteriormente a resolução terá que ser feita pelos nossos próprios meios.

### **Terça-feira, 12 de outubro de 2010**

Após ter entrado com as crianças para a sala dos dois bibes, apercebi-me que uma mãe de uma criança iria ler duas histórias. A disposição da turma era como se se tratasse da assistência de um cinema. As histórias lidas foram *Moglie, o menino selvagem* e *O Pinóquio*.

Seguidamente, algumas crianças realizaram uma atividade que consistia em rasgar uma folha de revista de tamanho A5 e depois colá-la, tendo em conta a sequência das tiras numa folha A4 de forma a compor a imagem. Nesta atividade, a educadora solicitou-me que observasse e apontasse, consoante a criança, as dificuldades, caso existissem, na realização da tarefa. As restantes crianças elaboraram um desenho sobre a história do Pinóquio, tendo em conta os aspetos da figura humana, tais como cabeça com nariz, boca, olhos, pestanas, cabelos e orelhas, pescoço, tronco, braços, dedos, pernas e pés.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Durante a leitura das histórias, a mãe transmitiu às crianças calma e o suspense necessário para cativar a atenção. No entanto, caso aquelas histórias fossem lidas por mim, a observação das ilustrações e o aproveitamento dos comentários das crianças, eram aspetos que considero

fundamentais de serem explorados, dada a sua pertinência pedagógica. Mata (2006, p. 91), citando Wells, considera que:

Se as histórias forem lidas como parte da rotina diária, sem serem posteriormente discutidas, serão inerentes e sem grande interesse e sem grande impacto no resto da experiência da criança. Serão as questões e a discussão, que ocorrem nestes momentos, que irão fazer a diferença.

Fiand e Pottier, e Fraser (1995, 1999, citados em Mata, 2006, p. 83) realçam “os benefícios da leitura de histórias, enquanto atividade lúdica, no desenvolvimento da criatividade, do prazer e até na construção de identidade da criança”.

As atividades relacionadas com o Domínio da Expressão Plástica estimulam a criatividade e a inovação, conjugando duas competências de grande importância. A atividade proposta permitiu avaliar a motricidade fina, e mais concretamente a destreza manual, daquelas crianças, uma vez que rasgar “é extremamente simples, mas muito do agrado das crianças, podendo dar livre vazão às suas capacidades criativas, usando diferentes tipos de papel, de diferentes cores.” (Sousa, 2003, p. 275)

Assim, a execução de atividades nesta área reforça a autonomia e a auto-confiança das crianças.

### **Sexta-feira, 15 de outubro de 2010**

A educadora pediu à minha colega e a mim, para dinamizarmos em conjunto, a leitura de uma história sobre uma aranha. Optámos por dividir, eu li as partes referentes ao narrador e a minha colega os diálogos da história.

Após o recreio da manhã e num pequeno momento antes de irem almoçar, a educadora aproveitou as crianças estarem no espaço exterior, ou seja, ao ar livre e aproveitando uma planta que uma aluna lhe tinha dado, abordou a temática das plantas. Dialogou sobre a constituição das plantas e sobre o que necessitam para viver e deu a aula ao ar livre.

Com a colaboração de duas crianças transplantou a planta do vaso de origem para um vaso maior.

Finalizou, explicando a importância das plantas para a sobrevivência do ser humano.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No decorrer de toda a leitura da história, as crianças apresentaram-se muito participativas e interessadas, motivadas pelas inúmeras estratégias que utilizámos, como diferentes vozes, gestos e pequenos silêncios para criar o suspense.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Teberosky e Colomer (2003, p. 18) afirmam que:



No contacto com histórias lidas e ouvidas, a criança vai adquirindo novas experiências. Daí a importância de ler e contar histórias às crianças desde os primeiros anos de vida, estimulando nelas o gosto pela leitura, para que elas possam também adquirir os recursos necessários ao desenvolvimento da sua fantasia e criatividade.

Relativamente à mudança de espaço e ao facto de a aula sobre as plantas ter sido dada num contexto fora do habitual, esta foi muito positiva na medida em que são experiências que só enriquecem o desenvolvimento da criança e acrescentam mais motivação na aquisição da aprendizagem. Como afirmam Pol e Morales (1992, citados em Zabalza, 1998b, pp. 235 - 236):

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com que o (a) educador (a) quer fazer chegar à criança. O (a) educador (a) não pode confirmar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torna-lo seu, projectar-se fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.

O recreio, que até aqui era um espaço de brincadeira e ludicidade, teve um cunho especial nesta aprendizagem das crianças, proporcionando-lhes o interesse e a envolvimento necessária para a exploração desta temática.

### **Segunda-feira, 18 de outubro de 2010**

Ao chegarmos à sala, a educadora dialogou com os alunos sobre o fim-de-semana, dando a oportunidade a cada criança de expressar, narrar os acontecimentos sem que nenhuma se sentisse obrigada a falar, encorajando-as caso se mostrassem mais introvertidas.

Posteriormente, fez uma espécie de transformação da sala, fechou os estores, colocou uma manta colorida no chão e acendeu uma vela. Este ambiente foi assim organizado para que contasse a história do *Coelho e o Boneco Branco*. As crianças permaneceram sempre muito atentas e participativas ao longo de toda a história.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Penso que o momento em que a educadora se sentou com as crianças a conversar sobre o fim-de-semana foi muito importante para o desenvolvimento da comunicação das crianças. Assim, as OCEPE (M.E, 2007a, p. 66) apontam que “o educador se tiver a capacidade de saber escutar cada criança, dar valor ao contributo desta para o grupo e fomentar o diálogo, então estará a promover a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”. E, ainda, salienta a necessidade de criar oportunidade para estabelecer diferentes situações de comunicação (por exemplo, narrar

acontecimentos, negociar a distribuição das tarefas, estipular regras de grupo, etc.). De acordo com esta fonte:

cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e receptores (...). Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. (pp. 66 – 68)

No que concerne à disposição meticulosa do espaço realizada pela educadora fez, com certeza, uma diferença significativa no sucesso daquela história assim como na motivação para a leitura. Como afirma Zabalza (1998b, pp. 235 – 236):

a gestão e organização do espaço deverão ser contempladas no plano de trabalho do (a) educador (a). Assim, uma parte importante do seu esforço e das suas decisões irão referir-se aos espaços: como organizá-los (...) para que se transformem em factores estimulantes da atividade para a criança.

Em suma, embora a leitura de histórias seja uma prática diária, a ornamentação do espaço, tornando-o mais misterioso e acolhedor, permitiu envolver as crianças no mundo da fantasia e da imaginação tornando aquele momento, um momento de prazer.

### **Terça-feira, 19 de outubro de 2010**

Este dia foi particularmente importante para mim, na medida em que foi a minha primeira manhã de aulas lecionadas, abordando o sentido do tato.

Assim, comecei com a exploração e memorização com o apelo aos gestos de duas lengalengas sobre as mãos e os dedos inserindo-se assim na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão oral e Abordagem à escrita. Logo que dei por concluída esta atividade, abordei o Domínio da Matemática com o recurso a uma caixa transparente composta por diversos objetos de diversos tamanhos, cores e texturas. Os conteúdos que trabalhei estão incluídos na orientação espacial (“em cima”, “em baixo”, “dentro”, “fora”, “ao lado de”), cor e contagem. No decorrer desta aula apelei sempre à manipulação dos objetos por parte das crianças solicitando a sua participação quer no lugar, quer no centro da roda para todos os colegas verem.

Posteriormente, apresentei uma outra caixa, desta vez opaca, designada por mim como caixa das sensações (Figura 4). Com esta, realizei a exploração do sentido do tato.



Figura 4 – *Caixa das Sensações*

Para finalizar, iniciei, mas sem terminar, um jogo ligado ao Domínio da Matemática em que as crianças lançavam um dado colorido e mediante a cor da face do mesmo que ficava voltada para cima teriam de identificar objetos presentes na sala que tivessem a mesma cor, explorando assim, diferentes texturas, relacionando os tamanhos e, realizando pequenos exercícios de contagem.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No que concerne ao espaço no qual decorreram as três áreas principais da aula, foi uma decisão pouco acertada que tomei, uma vez que se trata de um aspeto importante, dada a faixa etária destas crianças e a sua pequena capacidade de concentração, era de grande pertinência que eu tivesse contemplado a mudança de espaço nas minhas estratégias. Segundo Arends (1995, p. 79), “a forma como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos que podem ser coerentes ou não com uma aprendizagem sólida dos conhecimentos”.

Relativamente ao ensino das lengalengas, penso que se tratou de uma estratégia muito adequada a esta faixa etária tendo em conta as competências que permite desenvolver, como é referido nas OCEPE (M.E, 2007a, p. 67), “as rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar”.

No Domínio da Matemática, devido à sua pertinência pedagógica e tendo por base os materiais estruturados, resolvi utilizar um material não estruturado mas com objetos do dia a dia das crianças estimulando a aprendizagem das cores, a estruturação espacial, a contagem, a lateralização, o desenvolvimento linguístico e os jogos de memória.

Uma das atividades na qual mais me debrucei foi a de exploração das noções espaciais essenciais no “ensino e aprendizagem da Geometria”, pois, no decorrer destas, as crianças adquirem “vocabulário específico de localização e de posição”. (Mendes e Delgado, 2008, p. 11) Corroborado pelas OCEPE (M.E, 2007a, p. 73), é através da “consciência da sua posição e deslocação no espaço,

que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo”.

Na área de Conhecimento do Mundo, coloquei questões às crianças de modo a desenvolver o uso do tato e o pensamento crítico, levando-as a refletir e elaborar explicações. Tenreiro-Vieira e Vieira (2001, p. 41) afirmam que “o uso de capacidades de pensamento crítico ajuda a dominar os próprios conteúdos. Isto, porque ao infundirem as capacidades de pensamento crítico em conteúdos,” os alunos “são levados a usar ativamente o conhecimento”, o que diminui a “probabilidade de que a informação gerada se torne conhecimento inerte”. É notória a importância de desenvolver nas crianças um conhecimento proativo, reflexivo e responsável para a superação de futuros problemas na sociedade atual.

### **Sexta-feira, 22 de outubro de 2010**

Este dia decorreu de uma forma diferente, não obedecendo à rotina habitual, uma vez que a turma foi dividida em dois grupos para a aula de cerâmica. Assim, um grupo foi para a aula de cerâmica e o outro ficou na sala. Com este grupo, a educadora explorou 1.º Dom de Froebel (Figura 5. Apelou à participação das crianças colocando perguntas dirigidas, tais como “ De que material é feita esta caixa? ” ou “ Esta caixa é opaca ou transparente? ” ou “ Quantas bolas estão dentro da caixa? ”.



*Figura 5 – 1.º Dom de Froebel*

### **Inferências e fundamentação teórica**

O 1.º Dom de Froebel é um material manipulável estruturado de inegável importância, porque através dele conseguimos trabalhar as cores, a noção de quantidade, a lateralidade, a orientação espaço-temporal, os sentidos (tato e visão) entre outros. Como refere Caldeira (2009b, p. 241), “ os «Dons» são fantásticos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias.”

Este material é manipulável e o «aprender fazendo» proposto por Froebel respeita a metodologia natural das crianças, uma vez que “ por meio da educação, a criança vai-se reconhecer como membro vivo do todo.” (Froebel apud Cole, 1997, citados em Caldeira, 2009a, p. 241)

Para Vale (2000, citado em Caldeira, 2009a, p. 238), “os materiais manipuláveis são objetos ou coisas que o aluno seja capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação nos afazeres do dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia”.

Matos e Serrazina (1996, p. 193) afirmam que “ambientes onde se faça uso de materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem da Matemática e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, é essencial que o docente transmita de forma clara e básica os conhecimentos às crianças, permitindo que estas os consolidem através da experimentação e manipulação deste tipo de materiais.

### **Segunda-feira, 25 de outubro de 2010**

Na manhã de hoje, a educadora lecionou uma aula utilizando como meio facilitador da aprendizagem da Matemática o material Blocos Lógicos.

Ao iniciar a aula, explicou que iria dar uma aula demonstrando um pouco de todos os conteúdos que se podem trabalhar com aquele material. Desde logo, mal pegou na caixa, questionou as crianças sobre o nome do material em causa, fazendo com que o grupo o repetisse de várias formas, recorrendo à voz, utilizando várias entoações e intensidades consoante o hipotético estado de espírito (alegre, triste, zangado, assustado) e batendo palmas foi fazendo a divisão silábica para que as crianças consciencializassem as mesmas. Abordou os quatro atributos destas peças, tamanho; cor; forma e espessura, permitindo sempre a cada criança ter a sua peça e poder manuseá-la. Para além disso fez jogos de memorização com as peças, seriação, noções espaciais (em cima, por baixo, dentro, fora, entre, lado direito, lado esquerdo), contagem e sequências.

Posteriormente, foi-me solicitado pela educadora uma dinamização da leitura da história “Amo-te”.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A importância de materiais didáticos nas aprendizagens Matemáticas vem, sem dúvida, a ser defendida ao longo dos tempos. Assim, o material a que a educadora recorreu, denominado Blocos Lógicos, é um material que eu considero bastante pertinente tal como Caldeira (2009b) defende a sua utilização na exploração de conteúdos como a classificação, a seriação, a noção de sentido de

número, noções espaço-temporais e noções de conjuntos. Na perspetiva de Prado (1998, referido em Caldeira, 2009a, p. 221) “o adulto serve-se dos materiais, como instrumentos, para motivar as atividades que se pretendem ricas e estimulantes, num processo de manipulação – ação e posteriormente da representação – conceptualização”.

O facto de cada criança possuir uma peça e poder manuseá-la, Pontes e Serrazina (2000, referido em Caldeira (2009a, p. 221) afirmam que:

o professor deve tirar partido de diversos materiais, atendendo em primeiro lugar a que sejam manipulados pelo aluno; em segundo lugar que o aluno saiba realmente qual a tarefa para a qual é suposto usar o material. Segundo estes, é ineficaz ser o professor a usar o material, com o aluno a ver, ou ter o aluno a mexer no material sem saber o que esta a fazer.

Para além das outras noções Matemáticas que a criança também desenvolve com este material, as competências que ele mais potencia são ao nível da geometria, como a visualização de um modelo como um todo, a análise dos seus atributos ou propriedades, a ordenação através do raciocínio dedutivo. Segundo Veloso (1998, mencionado por Moreira e Oliveira, 2003, p. 86) o importante “aprender a ver” e isso apenas se adquire pela experiência seguida de reflexão, sendo este, um dos objetivos e práticas do ensino da geometria.

Como já foi referido mas não é demais salientar, uma vez que é essencial nesta faixa etária, este material constitui um importante meio facilitador para a aquisição do conceito de classificação. Segundo as OCEPE (M.E, 2007a, p. 74):

a classificação constitui a base para outras duas capacidades: 1- Formar conjuntos, ou seja, agrupar objetos (formação de conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido – cor, forma, etc – reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto; 2- Seriar e Ordenar (reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objetos – altura, tamanho, espessura, etc.).

Nesta linha de pensamento, as atividades com este material tornam-se ricas, estimulantes baseadas numa interação objeto-criança promovendo a construção do pensamento.

A história que li, fi-la de forma enfática em termos de inflexão de voz associando assim aos sentimentos e emoções transmitidas ao longo da mesma. Momentos, como estes, são fulcrais no incentivo à leitura como forma de prazer. Como reforçam as OCEPE (M.E, 2007a, p. 68), “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitem às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores”. Neste sentido, é importantíssima a concentração das crianças na audição da leitura que fiz.

### **Terça-feira, 26 de outubro de 2010**

Neste dia, a manhã foi planificada pela minha colega de estágio a fim de desenvolver o tema dos instrumentos musicais.

No que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a colega escolheu como estratégia a disposição das crianças em círculo à volta do tapete para lhe apresentar o livro *Canta o Galo Gordo*. Ensinou-lhes uma nova canção de “Bom Dia”. Enquanto cantava e ensinava, pedindo que repetissem os gestos, foi integrando todos os alunos que chegavam atrasados.

Seguidamente lecionou na Área de Conhecimento do Mundo mudando o espaço da aula para o ginásio. Este momento consistiu numa conversa sobre vários instrumentos musicais (tambor, baquetas, xilofone, matracas e castanholas) que a colega levava dentro de uma mochila de campismo e que tirava com imenso suspense. Primeiramente recolheu a opinião de cada criança sobre os instrumentos que produziam um som agradável e um som desagradável. Posteriormente, ajudou as crianças com pistas, propondo desafios, para adivinharem o nome dos instrumentos e referiu a diferença entre ouvido e orelha. Apelou também ao quotidiano das crianças questionando-as sobre os hábitos de limpeza dos ouvidos.

Para terminar a manhã de aulas, voltou a utilizar a estratégia de mudança de espaço para o coreto situado no recreio da escola e a disposição das crianças em círculo. Iniciou o Domínio da Matemática, relacionando com o Domínio da Expressão Musical estimulando a distinção entre sons fortes e fracos, referindo e explicitando o conceito de intensidade. Neste seguimento realizou um jogo com as crianças. A criança de olhos vendados teria de adivinhar qual o instrumento de onde provinha o som e quantas vezes tinha sido tocado pelo (a) colega.

No término da sua manhã, a colega fez o jogo “das estátuas” adaptando, instituindo como regra dançarem enquanto ela tocava os instrumentos e assim que ela parasse tornarem-se imóveis.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A colega, a meu ver, primou pela interação comunicativa que estabeleceu com as crianças, dado que colocou questões, incentivando-as a pensar, suscitou a sua curiosidade e interesse, por meio de desafios que propunha e que promovia o auxílio das crianças com a troca de ideias entre os pares. Corroborando esta ideia, Damas *et al.* (2010, p. 5) afirmam que é “importante a ação dos Professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interações que promovem.” Na continuação desta ideia, Mendes e Delgado (2008, p. 13) reforçam que “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam.”

Na opinião destes autores, também “as interações que se estabelecem entre as crianças são importantes” (p. 13), facilitando a aprendizagem cooperativa. Esta, assume um papel

importantíssimo no caso da partilha das aprendizagens, dado que “com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à sociedade às interações com o outro, às aprendizagens sociais, sendo estas consideradas como constituintes imprescindíveis no desenvolvimento humano”. (Dewey, mencionado por Freitas e Freitas, 2002, p. 11)

A “aprendizagem cooperativa” promotora de conversação, de partilha, de discussão através de atividades conjuntas, “é altamente compatível com o cérebro”. Aliás, é essencial despoletar situações de atividades de carácter interativo que promovam a capacidade de pensar em grupo, o diálogo e a colaboração, na medida em que “estamos biologicamente ligados pela linguagem e a comunicação interpessoal” (Jensen, 2002, p. 141). Ressalva-se, contudo que as atividades humanas só adquirem significado quando são tidos em conta o contexto social e cultural como fatores determinantes das mesmas.

### **Sexta-feira, 29 de outubro de 2010**

No desenrolar da manhã, a educadora do Bibe Amarelo A convidou a turma em que eu me encontrava para assistir e participar na concretização da receita do doce de abóbora. Os alunos observaram de forma curiosa e atenta todos os procedimentos do fabrico que a educadora realizava.

Como é habitual, a leitura de uma história diária, hoje aconteceu antes da aula de Domínio da Expressão Motora e foi lida por mim. Escolhi um livro trazido por uma criança sobre a aventura de um gato branco. Posteriormente, a minha colega e eu coordenámos o jogo das cadeiras no salão, já que por razões meteorológicas, as crianças não puderam ir ao recreio.

Neste dia, foi notória a impaciência e excitação das crianças tanto no decorrer do almoço como na sesta, pois manifestaram dificuldades em acalmar e adormecerem.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O tempo de recreio em espaço ao ar livre, ou seja exterior, apresenta-se como um instante relevante para as crianças nesta faixa etária, pois “representa uma oportunidade diária”, para estas se “envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem jogos”. (Cordeiro, 2008, p. 377)

Assim, a impossibilidade, advinda do tempo, de as crianças poderem usufruir do seu recreio da manhã no exterior teve repercussões na forma de estar das mesmas, uma vez que na rotina de qualquer criança o recreio consiste num momento fulcral, que lhes permite um período de descontração e o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens entre os pares, na troca de experiências pessoais, após o esforço e empenho na aprendizagem letiva.



### **Terça-feira, 2 de novembro de 2010**

Neste dia, a minha colega de estágio lecionou a segunda manhã de aulas trabalhando o tema “a figura humana”. Esta aula não foi avaliada pela educadora deste bibe, uma vez que se ausentou por motivos de saúde e foram outras duas educadoras.

Para abordar a Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a colega apresentou às crianças o livro com o título *Oh!*. Este não continha texto, sendo por isso composto por imagens muito apelativas, todas interligadas e que apelavam à memória, à concentração e à curiosidade conforme o virar da página. Quando por fim o livro se fechou, a colega perguntou a uma criança qual a imagem que tinha aparecido em primeiro lugar e obteve, assim, a resposta certa de uma mão. É com este apelo à memória que envereda para o Domínio da Matemática, nunca esquecendo a história.

Já no ginásio, a colega explorou através de múltiplos exercícios e participação das crianças os conteúdos de opaco, transparente, forma e cor, noções espaciais e contagem de elementos de cada arco, como se de um conjunto se tratasse. Embora a pedido da educadora, nunca referisse a palavra conjunto, chamando-lhe grupo. Trabalhou também as noções de grupo com mais elementos e grupo com menos elementos e pertence e não pertence, mesmo sem referir estes vocábulos.

Regressando à sala de aula, solicitou a ajuda de algumas crianças e construiu um boneco, com peças em esferovite, apelando aos conhecimentos sobre a figura humana.

Relativamente ao jogo, adaptou o jogo *O rei manda* com a condicionante que o rei só mandava tocar em partes do corpo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A história centrava-se num conjunto de imagens das quais surgiam outras imagens que se formavam ao folhear de página, tornando a mesma num momento cativante, com uma intencionalidade pedagógica, modelada para atrair a curiosidade e concentração das crianças. Esta, visava, sobretudo, desenvolver a imaginação e a leitura das imagens de modo a desenvolver o seu sentido e gosto pela leitura.

Mata (2008, p. 85) refere que é crucial nesta faixa etária que se desenvolvam “atitudes positivas e prazer face à leitura”. Por conseguinte, é necessário proporcionar às crianças “momentos de leitura agradáveis e positivos”. Assim sendo, a colega incentivou a curiosidade das crianças de modo a mantê-las focalizadas nas imagens “antes, durante e depois da leitura”, procurou, também, “associar a leitura” da história a um instante envolto de magia, lúdico e em que as crianças são protagonistas, com a contribuição das suas ideias.

Nas áreas seguintes, foi aplicada uma estratégia pedagógica que ia de encontro ao grau de maturação psíquica das crianças, uma vez que os conteúdos foram devidamente interligados e abordados, sempre tendo como base a experiência concreta. Pacheco (1999, p. 179) salienta que quanto “mais a informação (conteúdos) for preparada e sequencializada pelo professor mais os alunos a compreenderão”. Desta forma, os conteúdos foram aprofundados com base numa das “modalidades dos métodos interativos” que se baseia, segundo o mesmo autor no “método de questionamento onde o professor suscita a intervenção dos alunos, verifica a compreensão e explora os conhecimentos adquiridos (...)” (p. 167)

A aprendizagem foi direcionada para que as crianças compreendessem o que estavam a aprender e integrassem os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva. Para o autor atrás referido esta metodologia está assente numa “concepção construtivista da aprendizagem”, com a qual me identifico, comcebendo “conduções adequadas à aprendizagem do aluno” assumindo-se este “como um sujeito do processo didático”, que participa “activamente na construção do conhecimentos”. (p. 172) Tendo em conta tudo o que já foi referido, para existir aprendizagem é necessário que o aluno valorize as experiências articulando e/ou acomodando-as às suas estruturas prévias.

### **Sexta-feira, 5 de novembro de 2010**

Ao iniciar a Área da Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para fugir ao habitual, a educadora introduziu um novo elemento que apelava à magia da história, as bolinhas de sabão.

Posteriormente, dialogou com as crianças sobre a história introduzindo um novo vocábulo e conceito denominado “meteorologia”. Apresentou também o novo placard da sala onde diariamente irão colocar a imagem referente ao tempo que se faz sentir no exterior. Assim, abordou os dias da semana e as variantes de tempo que podem surgir associando a cada imagem.

Seguiu-se a aula de Expressão Motora e o intervalo da manhã em que brincámos com as crianças.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A organização do espaço desta sala de aula integra diferentes áreas de aprendizagem, seja de carácter individual ou de grupo. Neste caso, a educadora colocou vários placardes coloridos, entre eles o mapa das presenças, o calendário dos aniversários, o “sítio” dos recados e agora o placard da meteorologia, tal como preconiza Oliveira – Formosinho e Andrade (2011a, p. 11) os “espaço(s) pedagógico(s)” devem ser “lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar,

pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar”. Estes autores afirmam que a existência de “áreas diferenciadas de atividades” possibilitam às crianças “diferentes aprendizagens plurais”, que se baseiam numa “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.

À semelhança do que já foi apontado, salientando ainda a pertinência das noções espaço-temporais presentes neste placard, uma vez que contém informações temporais preciosas de serem incutidas nesta faixa etária. Hohmann e Weikart (1984, p. 341) reforçam que “na idade pré-escolar” estas crianças “estão a tentar perceber os nomes e significados das unidades convencionais de tempo – ontem, hoje, amanhã, dia, noite, manhã, tarde, entardecer, semana, fim-de-semana (...)” de modo a que a criança ligue os acontecimentos à palavra que identifica a unidade de tempo certa.

Como o preenchimento diário deste instrumento pedagógico exige a participação do grupo, Cordeiro (2008, p. 374) defende a pertinência do “chamado tempo de grande grupo” tratando-se de um “espaço destinado à partilha” à participação, “ajudando a construir o sentido de «nós» e de «nosso»”. Desta forma, e não menos importante, também fomenta valores de empenho, responsabilidade e autonomia.

### **Segunda-feira, 8 de novembro de 2010**

Este dia não começou como era habitual. Os alunos chegavam e equipavam-se para a Expressão Motora. Logo que estavam prontos, a educadora levou-os para o ginásio onde conversou com eles sobre umas folhas A4 que terão levado para casa para completar com os elementos das suas famílias desenhando ou colando mesmo fotografias reais dos membros que a compõem. Dialogou sobre o conceito de árvore genealógica e graus de parentesco, tentando que todas as crianças participassem, falando um pouquinho da sua família e depois apresentou a dela.

Por fim mostrou-lhes o seu álbum fotográfico dos acontecimentos mais relevantes da turma conjugados com pequenas reflexões fruto do momento em causa.

Ambos os trabalhos, quer a árvore genealógica das famílias quer o álbum fotográfico seriam na respetiva semana expostos na sala de aula em placardes.

O recreio foi dinamizado no salão, uma vez que chovia intensamente no exterior. Os alunos jogaram ao jogo das cadeiras. Enquanto isso, a minha colega e eu recortámos castanhas em cartolina para a decoração das salas destinadas à comemoração do dia de São Martinho e, também letras móveis para completar o placard das regras da sala. Posteriormente, prosseguiu-se a rotina habitual.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, as crianças demonstraram-se muito sensíveis a este tema e participavam entusiasmadas sobre os seus trabalhos. Tendo como ponto de partida a teoria de desenvolvimento explicitada na passagem por diversos estádios cognitivos, Piaget (1969, citado por Sprinthall e Sprinthall, 1999, p. 106), as crianças dos dois aos sete anos encontram-se no estágio pré-operatório, durante o qual “o pensamento sofre uma transformação qualitativa”. A criança adquire gradualmente noções de tempo e reconhece-se como um ser pertencente a uma geração, de acordo com Favell (citado pelos mesmos autores, p. 108), isto acontece porque “a aprendizagem pré-operatória é rápida como um relâmpago e flexível. Inicia-se o pensamento simbólico, em que as ideias substituem a experiência concreta. Estas podem, num ápice, percorrer o passado, o presente e o futuro”. Com esta abordagem a criança terá muitas ideias do seu posicionamento na família e nas relações que tem com as diversas pessoas e as que elas têm com ela.

A educadora deu oportunidade a todas as crianças de falarem sobre as suas famílias e vivências com os seus familiares. Nas OCEPE (M.E, 2007a, p. 66) podemos confirmar a importância da comunicação:

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o desejo de comunicar.

A decoração da sala de aula passa também pela exposição de trabalhos realizados pelos alunos, neste caso, o facto de expor fotografias ao alcance dos olhos de todos, reforça a auto-estima de cada criança e contribui para a construção da sua identidade, seja a nível individual como a nível coletivo, seja ele escolar ou familiar. Águera (2008, p. 9) reforça que “pouco material e muito entusiasmo. Peçam fotografias às crianças e exponham-nas à vista de todos. Desencadear-se-á a expressão oral e, obviamente, a observação, a atenção... e o conhecimento”. A mesma autora afirma que “uma das coisas que me surpreendeu e, de algum modo, ativou os meus alarmes técnicos, foi comprovar como as crianças mais pequenas gostam do tema das fotografias, como este as diverte e ensina”.

## **Terça-feira, 9 de novembro de 2010**

Esta manhã de estágio foi, para mim, de maior contacto e proximidade com o grupo de crianças, uma vez que dei a manhã de aulas com o tema “a higiene”.

Iniciei-a com uma pequena conversa com o grupo enquanto não estavam todos e depois verifiquei as presenças. Dispus o grupo em semicírculo, sentado em volta do tapete colorido e

abordei a Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a história *João Porcalhão* (Figura 6), dialogando no final com as crianças sobre os bons e os maus hábitos de higiene tendo em conta a comparação dos seus hábitos com os da personagem da história.

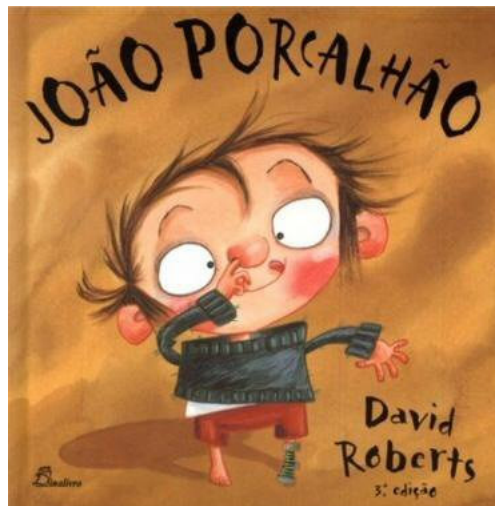


Figura 6 – O livro “*João Porcalhão*”

Seguidamente, contei uma pequena história de um menino chamado Miguel. As crianças tinham que estar atentas porque conforme eu solicitava, tinham que se levantar e colocar a imagem respetiva segundo a sequência lógica da história que compunha a sua rotina e os cuidados de higiene diários.

Posto isto no ginásio lecionei a Área de Conhecimento do Mundo, iniciando com um jogo constituído por arcos distribuídos ao acaso no chão. As crianças tinham de correr, andar, saltar ao pé coxinho, saltar de pés juntos, e quando ouvissem as minhas palmas teriam de entrar cada uma para o seu arco que fazia de conta que era uma base de duche. Aqui, fingimos que estávamos a tomar banho e explicitiei que produtos de higiene utilizamos e como nos devemos lavar.

Retornando à sala de aula, abordei o Domínio da Matemática. Com o auxílio de mala de viagem e um “necessaire”. Assim, partindo da ideia de que ia fazer uma viagem, dialoguei com as crianças de uma forma participada em termos de ações sobre “o que são produtos de higiene? E onde os colocamos? No “necessaire” ou na mala da roupa?; O que são produtos ou acessórios de beleza?; E onde é que os colocamos?; Que peça de vestuário é esta e onde a vamos colocar?”. Realizei exercícios de conjuntos, consoante os objetos que eram colocados.

A dada altura, apercebi-me que as crianças estavam a ficar desatentas com conversas paralelas, decidi então enveredar para o jogo que realizei no salão. Este, era semelhante ao jogo do lençinho mas foi adaptado por mim para “a esponjinha vai na mão”.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Durante o momento de grande grupo no tapete, após a leitura da história, as crianças sentiram-se muito incentivadas por mim a partilharem as suas opiniões, sentindo-se respeitadas e escutadas com atenção. Hohmann e Weikart (1997, p. 197) asseguram que “quando as crianças têm liberdade de conversar sobre experiências pessoalmente significativas, utilizam a linguagem para lidar com ideias e problemas que, para elas, são reais e importantes” revelando “percepções, interesses e preocupações únicas”.

Na área do Conhecimento do Mundo apliquei uma estratégia de jogo, uma vez que é nesta idade que justamente se diz que o trabalho das crianças é brincar. Cordeiro (2008, p. 329) assume que “brincar é assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado (...) que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas”.

No que diz respeito aos conteúdos e competências que podem ser elas físicas, emocionais ou valores, este jogo contemplava um vasto espectro nesse âmbito. Assim, este “faz de conta” promove segundo o mesmo autor “a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis”. (p. 329)

A atividade realizada no Domínio da Matemática, comportava vários objetos que consoante os exercícios propostos desenvolviam determinadas competências nas crianças. No entanto, a capacidade de seriação foi a mais trabalhada, tratando-se de uma das capacidades lógicas mais importantes que se desenvolve na idade pré-escolar. Para colocar determinado objeto na mala da roupa ou no “necessaire”, a criança teria de seriar de acordo com uma propriedade comum. Hohmann e Weikart (1997, p. 270) realçam a seriação como “uma aptidão cognitiva genérica, que inclui a coordenação de relações, à medida que os objectos se dispõem ou ordenam” seguindo uma determinada característica. Nesta idade portanto, as crianças já demonstram uma consciência das diferenças, classificando assim determinado objeto, por exemplo, de acordo com a sua preferência de determinada qualidade ou atributo.

## **Sexta-feira, 12 de novembro de 2010**

Toda a manhã decorreu seguindo a rotina diária desta faixa etária, no entanto observei afincadamente as crianças a arranjarem-se para a aula de Educação Física e pude constatar que a evolução deles era enorme em termos de autonomia e motricidade, na medida em que a maior parte delas já não necessitava de grande ajuda.

Nesta manhã, apesar de ser inverno, o dia apresentava-se com uma temperatura agradável e um sol esplendoroso e as crianças puderam ter um intervalo maior no recreio ao ar livre.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Atos como pendurar o casaco quando chegam à escola, arrumar a cadeira e/ou material, irem à casa de banho, ao recreio, vestirem-se e despirem-se para a Expressão Motora são rotinas, ou seja a repetição de elementos próprios inerentes à securização de um plano a cumprir na escola. Assim, Zabalza (2001, pp. 170 – 171) ressalva o facto de “as rotinas se comportarem como marcos de referência no desenvolvimento da criança quer a nível de segurança pois libertam as crianças da necessidade de estar aprendendo sempre como se faz cada coisa, a sequência do tempo e competências cognitivas e afetivas”.

Embora, nas alturas de despir e vestir, dêssemos pequena ajuda, o mérito era das crianças que conseguiam superar, na sua maioria, as suas dificuldades interagindo-se, promovendo uma aprendizagem ativa, defendida por Formozinho *et al.* (1996, p. 56) como “uma aprendizagem na qual a criança através da sua ação sobre os objectos”, por exemplo o apertar dos botões do bibe nas costas, “e da sua interação com as pessoas”, colegas que ajudam, “as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo. Ninguém pode substituir-se à criança, ninguém pode aprender pela criança”. Trata-se de um processo contínuo e que implica mudanças desenvolvimentais.

## **Quarta-feira, 17 de novembro de 2010**

Embora este dia não constasse na calendarização prevista para o estágio, uma vez que me sentia insegura e um pouco insatisfeita com a minha prestação no bibe amarelo, em parte por dificuldades na gestão do tempo, solicitei à educadora autorização para lecionar mais uma manhã de aulas.

Este dia, ao contrário dos anteriores, era sentido com alguma tristeza, uma vez que se tratava do último dia de estágio neste bibe.

Preparei uma manhã de aulas baseada na temática da habitação, mais concretamente as divisões da casa.

Após a maioria das crianças já se encontrarem presentes, sentei-as em U e li a história dos três porquinhos, tendo como suporte um livro extremamente apelativo em termos de imagens coloridas mas também repleto de texturas que estimulavam a sensibilidade. Em seguida, mostrando desta vez só algumas imagens, pedi às crianças que me recontassem a história. Para terminar esta atividade, de uma forma lúdica e atraente, coloquei as crianças de pé e cantei com elas a canção “o porquinho foi à horta”, realizando os mesmos gestos a que estão habituados a fazer quando estão na fase de acolhimento em roda no salão.

O momento decorreu no ginásio, onde existia um circuito entre as divisões da casa, quarto, casa de banho e cozinha. O quarto era composto por dois colchões, a casa de banho por arcos e

cadeiras e a cozinha por dois bancos suecos. As crianças tinham de correr e quando ouvissem o som de um despertador, ou o bater das palmas ou o som dos guizos teriam de se concentrar numa das divisões consoante o som que lhes fora atribuído.

Seguidamente, levei as crianças para a biblioteca, onde já tinha preparada a minha casa de madeira (Figura 7), que no caso de muitas crianças daquela turma seria do mesmo tamanho que elas, pronta em cima de uma mesa para ser mobilada.



Figura 7 – A casinha de madeira

Explorei uma história sobre uma família que mudava de casa e que iria habitar aquela moradia, mostrando os bonecos que a representavam. Pedi ajuda às crianças para “descarregarem” o camião das mudanças daquela família e mobilarem adequadamente a casa, tendo em conta as divisões que trabalhámos, quartos dos pais e dos filhos, sala, cozinha e casa de banho. Esta atividade teve tanto sucesso que foi extremamente complicado findá-la para regressarmos, finalmente, à sala.

Retornados à sala, abordei no Domínio da Matemática o conteúdo da teoria de conjuntos, recorrendo a imagens reais, plastificadas, de objetos das várias divisões da casa.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O professor deve agir, refletir sobre a ação, melhorar os aspetos negativos e voltar a agir. Foi desta forma que integrei as críticas apontadas em aulas anteriores e as dificuldades que senti, que estruturei esta aula. Assim, tentei que a mudança de espaço fosse uma estratégia adotada para que não existissem momentos demasiado grandes de concentração na aprendizagem, imprimir mais dinamismo e estimular as crianças pela curiosidade do inesperado.



Recordando o modelo ALACT (Korthagen, 2001) e apelando à minha resiliência decidi empenhar-me ainda mais na preparação da aula e com a ajuda da educadora, unir os saberes teóricos e técnicos, sem descurar o que já tinha vivenciado e não queria que se repetisse.

Ao sentir-me mais segura, melhor preparada a nível de estratégias alternativas, caso houvesse sinais de exaustão por parte das crianças, consegui transmitir os conhecimentos que planifiquei e desenvolver capacidades, destrezas, valores e atitudes.

Todavia, ainda me encontro longe do “ótimo”, na medida em que a educadora referiu que me esqueci de registar as presenças, a aula de exploração no Domínio da Matemática podia ter sido mais bem explorada, em vez de ter tido uma duração tão curta.

Agora que estava inserida e envolvida com este grupo e educadora, vou passar para outro bibe e adaptar-me a outras rotinas.

## **1.2 – 2ª SECÇÃO – Bibe Encarnado B**

Este período de estágio decorreu de 19 de novembro de 2010, segunda-feira, a 7 de janeiro de 2011, sexta-feira, na sala do Bibe Encarnado B (faixa etária dos 4 anos).

### **1.2.1 – Caracterização da turma**

Esta turma era constituída por 29 crianças, sendo que delas, 10 eram rapazes e 19 eram raparigas.

A maioria das crianças tinham quatro anos de idade, no entanto, até dezembro, algumas completavam os cinco anos.

De acordo com informações fornecidas pela educadora neste grupo destacavam-se elementos mais perturbadores por serem mais agitados; algumas crianças distinguiam-se por serem as mais novas, dado que não conseguiam estar tanto tempo concentradas, ou precisarem de mais ajuda para realizar os trabalhos. Em termos de aprendizagem, eram crianças que, no geral, aderiam positivamente às propostas que lhes eram apresentadas, realizando-as com empenho e dedicação.

### **1.2.2 – Caracterização do espaço**

A sala do bibe encarnado B, como se verifica em todos os Jardins-Escolas João de Deus, designa-se por salão. Este, embora seja um local de passagem de crianças para as outras salas, bibes amarelos e bibe azul B, e refeitório, e o local de acolhimento de manhã e de recreio quando o tempo

assim não o permite no exterior, trata-se do local onde estão inseridas as salas de aula das duas turmas dos quatro anos.

O salão está dividido em três áreas, por uma estrutura articulada de madeira, que serve de uma espécie de placard para uma melhor decoração do espaço. Existem duas salas de aulas posicionadas em extremos opostos e uma área central com televisor, um canto para as brincadeiras na casinha e dispersos por duas paredes, armários que servem de arrumo aos materiais matemáticos estruturados (Dons de Froebel, Cuisenaire, Calculadores Multibásicos, Tangran, etc.) e aos fantoches.

A sala do bibe encarnado B (Figura 8) estava situada no extremo mais próximo do refeitório e dispunha de quatro mesas em forma octaédrica, uma cómoda com várias gavetas coloridas, identificadas com o nome de cada criança e respetiva fotografia, onde as crianças arrumavam o seu material individual (cola, lápis de cor, canetas de feltro, etc.), um puf branco decorado com as impressões coloridas das mãos das crianças, uma estante em ferro repleta de livros ilustrados para crianças, um tapete às riscas e um recipiente cilíndrico de rede e tecido onde eram arrumadas as almofadas que a educadora distribuía às crianças para elas não se sentarem diretamente no chão em momentos de grande grupo.



Figura 8 – Sala do Bibe Encarnado B

A organização do espaço físico da sala de aula, quando transformado num ambiente educacional é segundo Formosinho *et al.* (1996, p. 56) “a primeira dimensão curricular, porque pode promover a aprendizagem ativa”, esta, “é um processo criativo, contínuo, no qual as crianças combinam materiais, experiências, ideias para produzir efeitos que são novos, que os surpreendem”. Ainda na opinião da mesma autora, “as áreas organizadas, com materiais visíveis, acessíveis,

variados e interessantes convidam ao uso e convidam à fala – à fala da criança com a outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo” enfatizando assim, “a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação da criança”. (pp. 58 – 59)

Das duas paredes que pertenciam à parte circunscrita desta sala, uma delas estava preenchida com as janelas que davam para as traseiras do recreio e na outra, estavam implementados uns armários encastrados na parede, separados por uma prateleira de madeira, que se comportava como uma espécie de balcão. Aqui, estavam dois aquários: um redondo com um peixe-dourado e outro retangular com uma tartaruga. No interior dos armários eram guardados diversos materiais (papel crepe, folhas brancas, borrachas, lápis, canetas, tesouras, colas, palhinhas, etc.) disponíveis a todo o pessoal docente.

A tabela de presenças estava afixada numa das portas do refeitório.

### 1.2.3 – Rotinas diárias

#### • Horário

Quadro 5 – Horário do Bibe Encarnado B

<b>Dias</b> <b>Horas</b>	<b>Segunda –feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>9h</b>	Acolhimento/canções de roda				
<b>9h30</b>	Iniciação a Matemática (dons de Froebel)	Iniciação a Matemática (contagem/material alternativo)	Iniciação a Matemática (Geoplano/ Tangram/ Calculadores Multibásicos)	Iniciação a Matemática (Cuisenaire)	Iniciação a Matemática (Blocos lógicos/ diagramas/ conjuntos/ sequências)
<b>10h</b>	Descobrir o que se sabe	Formação cívica	Grafismo	Formação cívica	Trabalhos de grupo
<b>10h30</b>	Recreio			Ginástica	Recreio
<b>11h</b>	Conhecimento do Mundo	Ginástica	Conhecimento do Mundo	Partilha de saberes	Conhecimento do Mundo
<b>11h30</b>	Jogos de roda/Preparação para o almoço				
<b>12h</b>	Almoço				
<b>12h30</b>	Recreio orientado e recreio livre				
<b>14h30</b>	Expressão dramática	Estimulação a leitura	Expressão plástica (pinturas/ digitintas/ carimbos)	Atividades gráficas (ditados/ desenhos de série)	Descoberta dos pequenos cientistas
<b>15h</b>	Área projeto	Expressão plástica (desenho livre/ilustração)	Jogos de mesa e plasticina/modelagem		Estimulação à leitura
<b>15h30</b>	Dobragens/ entrelaçamentos/ enfiamentos/ harmónios	Atividades nos cantinhos/ jogos de tapete	Música	Jogos tradicionais	Expressão corporal
<b>16h</b>	Lenga-lengas/ destrava línguas e adivinhas	Expressão dramática/ biblioteca	Picotagem/ contorno/ rasgagem/ recorte/ colagem	Rimas/ poesias	Reflexão semanal
<b>16h25</b>	Lanche				
<b>16h45</b>	Despedida				

O horário que apresento (quadro 5) refere-se à organização do tempo pedagógico do Bibe Encarnado B pressupondo assim a existência de uma rotina diária. No âmbito desta temática, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a, p. 72) preconizam que “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitador dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens (...)” permitindo à criança nutrir um sentimento de segurança face aos acontecimentos que irão decorrer.

Da mesma forma que no bibe amarelo, o acolhimento das crianças de quatro anos processa-se no salão na *roda das canções*. Por volta das 9h 25m, os alunos vão à casa de banho, permitindo às 9h30m dar início às aulas.

Regra geral, no primeiro período da manhã, as crianças sentam-se no chão, nas almofadas em círculo e a educadora é mediadora de uma conversa sobre o dia e/ou leitora e dinamizadora de uma pequena história. De seguida, faz-se a habitual chamada para a verificação e consequente registo das presenças feita por cada criança que desenha um círculo. Assim que termina, a criança dirige-se para o seu lugar nas mesas para se preparar para a aula de Domínio da Matemática.

Cerca das 11h as crianças comem as bolachas e brincam livremente no recreio. Decorridos os 30 minutos do intervalo, sensivelmente, regressam à sala onde decorrerá um outro momento de aula.

Às 12h, as crianças dirigem-se à casa de banho e, logo de seguida, para o refeitório almoçar.

Após o almoço, as crianças possuem mais um momento de recreio livre ou orientado.

Às terças-feiras, por vezes, existia uma oscilação nos horários da rotina, uma vez que os alunos têm Educação Física e precisam de mais algum tempo para a troca de roupas necessária.

Estas rotinas como o acolhimento, o recreio, a higiene e o almoço ocorrem do mesmo modo no Bibe Encarnado B, pelo que não acho pertinente voltar a destacá-las.

#### **1.2.4 – Relatos Diários**

##### **Segunda-feira, 15 de novembro de 2010**

O primeiro dia desta semana de estágio foi o escolhido para a realização de uma reunião que decorreu no Museu João de Deus. Estiveram presentes os alunos do mestrado e a equipa de supervisão. Neste âmbito, foram discutidos alguns aspetos importantes, relatados pelos alunos, ocorridos durante o estágio e obtidas algumas informações necessárias sobre os critérios das avaliações das aulas surpresa. Para além do que foi atrás referido, a equipa de supervisão entregou as folhas de avaliação referentes ao momento de estágio anterior e leu-as em voz alta, confirmando o total de faltas de cada aluno.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Este tipo de acontecimento é necessário para a maturação de qualquer formando rumo ao processo de profissionalização. Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001, p. 25) definem “o professor profissional como uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.” Os mesmos autores reforçam a ideia de Perrenoud e afirmam que a “profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” e que o indivíduo “saiba jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista”. (p. 25)

A formação inicial serve de suporte a aquisição de “competências profissionais” formadas não só por conhecimentos, ações ou estratégias, mas também por atitudes ou posturas a adotar enquanto docente. Desta forma, a equipa de supervisão pedagógica fornece-nos meios para o desenvolvimento de capacidades-chave “de ordem técnica e didática na preparação de conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula”. (Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001, p. 28)

Estas reuniões são manifestamente importantes, na medida em que nos ativa a prática do ato de reflexão, interpretando os factos e distanciando-nos mais da teoria, apropriando-se da realidade produzida por nós durante o exercícios das funções de futuro docente.

## **Terça-feira, 16 de novembro de 2010**

A educadora deu início à aula no Domínio da Matemática desenvolvida com recurso à dinamização da história do Capuchinho Vermelho, adaptada, feita com um fantoche. O material manipulável explorado foi o 3.º Dom de Froebel e foram feitas as seguintes construções: muro baixo, muro alto, duas colunas, comboio e ponte que faziam sempre parte de aspetos importantes que surgiam naquela história. Nesta atividade foram realizados alguns exercícios de cálculo concreto e cálculo mental. Por fim, antes de arrumarem o material puderam manipulá-lo livremente dando asas à sua imaginação criando as suas próprias construções.

Orientei, mais tarde, a preparação para a aula de Expressão Motora com as respetivas mudanças de roupa e/ou calçado e colocação das sacas nos devidos cabides.

Em seguida, a educadora encaminhou as crianças para a biblioteca da escola e retirou de um dos armários um livro que acabara por lhes ler. Livro esse, que despoletava o interesse das crianças

para a temática dos sentimentos que envolviam a família e as amizades. Estas, ansiavam por contar as suas vivência.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A exploração do 3.º Dom de Froebel, um material matemático estruturado, é de extrema importância nesta faixa etária, uma vez que se trata de um material didático, composto por 8 cubos guardados dentro de uma caixa cúbica de madeira, e polivalente quanto às múltiplas capacidades possíveis de se desenvolver aquando da sua exploração. Salientando a importância da utilização deste tipo de material, Nacarato (2005, citado em Caldeira, 2009b, p. 21) atesta que “Pestalozzi, no séc. XIX, destacou pela primeira vez, o uso de materiais manipuláveis, ao defender que a educação deveria começar pela percepção de objetos concretos, com a realização de acções corretas e experimentações”.

O uso e manipulação de um fantoche para a contagem da história, por parte da educadora, surgiu como uma estratégia vinculadora da atenção e ao mesmo tempo sequencial do pensamento lógico das crianças face às construções pedidas e aos desafios em forma de cálculo que desvendavam aspetos importantes da mesma. Corroborando esta ideia, Caldeira (2009b, p. 255) “é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação posta naquele momento e naquela história”.

Considero que a leitura da história por parte da educadora foi extremamente expressiva e o facto de ser um livro com imagens grandes e muito coloridas cativou desde logo a atenção e curiosidade das crianças. Lopes (2006, p. 21) acrescenta que “parte-se do princípio de que a melhor forma de motivar as crianças para o gosto pelos livros é ler-lhes sistematicamente, mostrando-lhes o quanto se pode aprender com os livros”.

O diálogo que surgiu logo após a leitura da história, explorando os sentimentos transmitidos pela história, apresenta-se como uma prática considerável para o desenvolvimento da criança. Na opinião desta autora “a leitura para as crianças, a expressão verbal correcta por parte das educadoras e a exigência de que as crianças construam frases completas (com sujeito, predicado, complementos, etc), constituem algumas das formas mais adequadas de desenvolver a consciência morfosintática”(p. 25) servindo de ponte para o diálogo, em que a educadora como mediadora auxilia a criança a ultrapassar certos medos ou inseguranças que possa ter face a determinada vivência.

## **Sexta-feira, 19 de novembro de 2010**

Neste dia, uma aluna estagiária deu início à aula sobre o dia e a noite como conteúdo lecionado na Área de Conhecimento do Mundo. Fomentou o diálogo com eles sobre o que tinham feito no dia anterior, condicionando as respostas dos mesmos, em função das perguntas direcionadas para a identificação dos acontecimentos que ocorreram de dia ou de noite consoante os seus hábitos diários. Referenciou, através de imagens, a existência da estrela Sol quando está de dia e a Lua quando está de noite mas sem referir e/ou explicar qual o movimento que a Terra faz para dar origem a esse acontecimento.

A aula excedeu o tempo planeado e disponível para esta área.

Não assisti às restantes áreas, na medida em que tive de me deslocar para a sala de professores para realizar o seguinte pedido: forrar caixas de papel, carimbar e fazer laços para a decoração da festa de Natal.

Antes do intervalo, para que a educadora pudesse falar com a estagiária, a colega e eu realizámos um jogo com as crianças. Este, consistia em adivinhar a que animais correspondiam as formas que a colega desenhava no quadro com giz. Para que o jogo funcionasse, decidimos dividir a turma em duas equipas e estipular regras importantes de participação, colocar o dedo no ar; só o capitão de equipa é que transmitia a resposta, para que houvesse respeito por todos.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Na minha opinião, a exploração daquele conteúdo não foi devidamente explanado com a participação dos saberes das crianças.

Por um lado, a colega manteve uma postura pouco segura no domínio dos conhecimentos e demonstrou fragilidade na forma como formulava as perguntas, induzindo as crianças, em certas alturas, em erro.

A meu ver, no que concerne à exploração dos conteúdos, não houve a preocupação de indagar junto das crianças as conceções alternativas que pudessem ter sobre “o porquê de existir dia e noite”, porque de certeza que as crianças teriam bons pontos de partida para “o desvendar” da explicação do movimento que faz surgir o dia e a noite. Não existindo este tipo de diálogo, a aula tornou-se expositiva e muito vaga em termos de perguntas e respostas que não conduziram à dedução do movimento que a Terra faz em volta do Sol. Movimento este, que não chegou a ser abordado.

Por outro lado, na sua relação com o grupo foi muito meiga e atenciosa, preocupando-se sempre em não deixar por cumprir as regras estipuladas, pela mesma, no início da manhã.

As crianças permaneceram sempre sentadas a ouvir, sem que houvesse algum tipo de atividade, tarefa ou jogo que as fizesse ter uma aprendizagem, daquele conteúdo, mais significativa.

Segundo as OCEPE (ME, 2007, p. 47) “as áreas de conteúdo supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia.” Assim, a meu ver a colega devia ter em mente na sua planificação estratégias diversas para uma estimulação apropriada e variada, desenvolvendo as capacidades, não só de diálogo mas também de pensamento crítico da criança. A pedagogia é um acto que não pode descurar da “imprescindibilidade de se ensinar para que se possa aprender”. (Damião, 2010, p. 91) O mesmo autor salienta que a concretização e consolidação das aprendizagens “não dispensam a substância, a intencionalidade e a estruturação do ensino”. (p. 87) Por conseguinte, as aprendizagens devem ser promotoras de aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades por meio da ação.

### **Segunda-feira, 22 de novembro de 2010**

A educadora iniciou a manhã, uma vez que ainda estariam crianças a chegar, por dialogar com as crianças sobre o que teriam feito durante o fim-de-semana. Pouco tempo depois, a educadora do outro Bibe Encarnado pediu-nos ajuda para a elaboração de uma proposta de trabalho de treino da escrita. Esta, consistia na escrita em ponteados dos nomes de cada criança, em letra de imprensa, numa folha A<sub>4</sub> para posteriormente, as crianças passarem por cima com uma linha contínua. Assim fomos, não assistimos a mais nenhuma atividade até ao intervalo da manhã.

Após o intervalo, seguiu-se a aula no Domínio da Matemática em que a educadora explorou o material estruturado Cuisenaire. Questionou as crianças sobre o nome do material, as várias cores das peças e seu valor, não descurando o facto de ser somente até à quantidade cinco. Pediu que construíssem as escadas por ordem crescente e ordem decrescente, alternando o seu pedido com indicações espaciais como por exemplo: canto inferior esquerdo, do vosso lado direito, etc. Na correção dos exercícios, a educadora verificava cuidadosamente um a um.

No fim da aula, as crianças puderam brincar livremente com as peças realizando várias construções.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A exploração destes materiais estruturados como meio facilitador das aprendizagens Matemáticas é sem dúvida de extrema importância quer a nível da aquisição de conceitos quer a nível de motivação, interesse e gosto pela área que está a ser abordada.

Segundo Moreira e Oliveira (2005, p. 57):

as experiências Matemáticas que se proporcionam às crianças na Educação Pré-escolar são fundamentais para o seu crescimento matemático, não só em termos dos futuros conhecimentos escolares mas também porque no jardim de infância as crianças



começam a construir e a desenvolver sentimentos sobre o que é a Matemática e sobre si próprios perante este conhecimento que podem influenciar futuras atitudes e decisões.

Caldeira (2009b, p. 126) defende que no que diz respeito ao material Cuisenaire “o interesse pedagógico deste material situa-se em termos matemáticos, em aspetos de: iniciação à Matemática; desenvolvimento da criatividade; compreensão da noção de número; decomposição de números, relações de grandeza; noção de par e ímpar (...)”.

Para Damas *et al.* (2010, p. 65) “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender” conferindo-lhes maior autonomia, confiança e facilitando a abstração.

A atitude da educadora, durante a correção dos exercícios, de acompanhar aluno a aluno verificando as suas dificuldades é deveras importante e de salientar como refere Arends (1995, p. 290) “para cada aula, os professores devem também usar métodos informais para verificar a compreensão. Estar atento a sinais verbais e não verbais...é um dos métodos que o professor pode usar”.

### **Terça-feira, 23 de novembro de 2010**

No momento de acolhimento “a roda das canções”, a minha colega de estágio e eu apercebemo-nos que as educadoras estavam todas na entrada do salão a rececionar as crianças e a conversar com os encarregados de educação. Desta forma, demos continuidade às canções no ritmo a que as crianças estão habituadas.

Após o intervalo da manhã, a educadora fazendo-se acompanhar de uma boneca lecionou a aula no Domínio da Matemática contando uma história em que inseriu as construções, do muto alto, da ponte e do cadeirão, utilizando o 3.º Dom de Froebel. Colocou questões, de modo a explorar a noção de quantidade e a sua representação numérica no quadro. Trabalhou situações de cálculo concreto, com os cubos do 3.º Dom e também situações de cálculo abstrato. Em ambas as situações conduziu ao raciocínio de base das operações de Adição e Subtração que irão aprender mais à frente.

Na construção da ponte, explicou e ensinou a designação da parte de cima da ponte referindo que se chama “tabuleiro” da ponte. Explicitou o significado da palavra, partindo das ideias das crianças.

No término da aula, cada criança levou e arrumou a sua caixa no respetivo armário, sendo que já possuíam uma ordem específica para se levantarem do lugar e irem cumprir o seu dever.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A aprendizagem da designação de “tabuleiro” da ponte foi um momento de interdisciplinaridade criado pela educadora, que ao verificar que quase todas as crianças já dominavam a construção, decidiu introduzir. Na sequência da pertinência desta estratégia, Alves, (citado por Roldão, 2009, p. 11) refere que “ser professor passa, necessariamente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um intervir específico”. Desta forma, a docente colocou em prática uma ação estratégica cuja natureza implicava a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento de diversas competências, sendo que a expressão oral estaria em destaque, no que concerne à explicitação do significado da palavra.

A ação de arrumar o material depois de usá-lo trata-se de um mecanismo inerente ao quotidiano do ser humano, como é descrito nas OCEPE (M.E, 2007a, p. 36) mencionando que “a participação de cada criança (...) no processo educativo através (...) da distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” permitindo que se sintam úteis e motivados.

Nesta faixa etária, este tipo de tarefa, assume um papel determinante, permitindo-lhes o encorajamento da sua autonomia, responsabilidade, sentido de orientação e arrumação, conduzindo-os a ser mais perseverantes e otimistas, valorizando o que possuem, ativando as suas potencialidades. Deste modo, “podemos dizer que a Família e a Escola são os dois primeiros ambientes sociais, proporcionando à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (Reis, 2008, p. 117), sendo assim, sistemas cruciais em prol da sua auto-estima e bem-estar implícitos no seu desenvolvimento saudável.

## **Sexta-feira, 26 de novembro de 2010**

No presente dia iniciaram-se as aulas surpresa neste Jardim-Escola. Assim, as aulas pedidas, contemplaram o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, avaliadas pela Educadora Cooperante e por uma Professora da Equipa de Supervisão. A primeira aula foi lecionada por uma estagiária no bibe encarnado A e tendo como suporte imagens, de grandes dimensões, alusivas à história do Gato das Botas. Pediram-lhe que fizesse uma leitura das imagens de modo a contar e dinamizar a história, explorando o seu conteúdo e respetivas personagens. Como a estagiária não tinha em mente o conto original, baseou-se apenas nas imagens tendo completado dos 20 minutos disponíveis apenas 9. Desta forma, aproveitou o restante tempo para dialogar com as crianças sobre a história e as atitudes das personagens.

A segunda aula decorreu no bibe Azul A, em que o objetivo era explorar uma das imagens da história do Gato das Botas em que incluísse um momento de leitura utilizando a Metodologia da Cartilha Maternal João de Deus. Porém, a estagiária decidiu contar rapidamente a história, com a

ajuda das crianças que já a sabiam e com base na exploração oral da imagem, destacou no quadro as palavras, botas e luvas. Cada uma destas palavras foi lida por um par de crianças diferente em que a estagiária utilizou os procedimentos da leitura preparatória, comum ao método da Cartilha Maternal. Por fim, a terceira e última aula surpresa foi a minha. Colocaram-me à disposição alguns fantoches, tratavam-se de imagens impressas a cores, plastificadas e colocadas num pau em madeira para suporte das mesmas, pertencentes ao conto da Galinha Ruiva. Eu, sem saber que se tratava deste conto e como era o desenrolar da história, decidi contar uma história que me ocorreu no momento e inventada por mim, sem descorar o facto de que teria de existir uma moral da história.

Sentei as crianças em semicírculo no centro do salão e mantive-me sempre muito expressiva, fiz inflexões de voz e captei a atenção das crianças envolvendo-as na história. No final, dialoguei com as crianças para poder apurar as suas opiniões sobre as atitudes das personagens da história, conduzindo à dedução da moral da história que estava assente nos valores da amizade, da cooperação e do sacrifício.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Ao solicitarem-nos, a nós estagiárias, que contássemos determinados contos, tinha como base sustentável o facto de os contos possuírem um papel essencial na iniciação literária das crianças que numa primeira abordagem será meramente oral, muito antes da criança dominar a competência de ler. Na opinião de Traça (1992, p. 116) “contar contos às crianças aumenta as hipóteses de as transformar em “bons leitores”. Dado que “os contos estão refugiados nos livros”, “o interesse e o desejo das crianças que foram desde cedo despertas para o imaginário” dirigem-se para os livros. “Através dos contos pode nascer nas crianças o gosto da leitura e pela leitura”. (p. 119)

O mesmo autor salienta que o Educador deve oferecer às crianças oportunidades de contacto com os contos, mas para isto terá que investir e enriquecer o seu portefólio de conhecimentos sobre os mesmos, de modo a ter uma perceção do valor formativo, intelectual, social, afetivo e linguístico que estes contêm. (p. 96)

Os procedimentos para a leitura das palavras, escolhidas pela estagiária, foram seguidos com critério e dinamismo, como é hábito observado na educadora cooperante. Nesta aprendizagem, todos os elementos do grupo encontram-se envolvidos na mesma tarefa, tratando-se de uma “aprendizagem personalizada” que permite ao educador reconhecer o “ritmo de trabalho de cada aluno” e reforçar as pequenas conquistas. (Ruivo, 2009, pp. 133 - 134)

Respeitante à minha postura durante a história foi motivadora e interativa envolvendo sempre as crianças no enredo da história, tal como Teberosky e Colomer (2003, p. 127), é essencial “viver a história”, fazendo com que as crianças “entrem no mundo do texto”.

A atividade que realizei contemplou uma dimensão lúdica, promovendo nas crianças um momento de diversão, envolvendo o imaginário e a dimensão pedagógica proporcionando a partir da reflexão do conto a condução da consciencialização do valor moral da mensagem que é transmitida.

### **Segunda-feira, 29 de novembro de 2010**

A manhã deste dia foi preenchida com atividades planificadas e realizadas pelo meu par de estágio. A primeira área foi a de Conhecimento do Mundo sobre o planeta Terra em que a minha colega trouxe vários modelos representativos do planeta. Durante este momento desenrolou-se um diálogo sobre a designação de “planeta azul”, continentes, oceanos, pólo norte e pólo sul.

Após o recreio, a colega trabalhou o Domínio da Matemática, recorrendo ao material estruturado Cuisenaire. A cada criança distribuiu uma caixa contendo: uma imagem de um astronauta 10 peças do Cuisenaire (duas peças de cada cor até à peça amarela, de valor cinco). Introduziu a atividade com uma história, na qual contextualizou a construção da escada por ordem crescente com metade das peças que tinham e corrigiu no quadro utilizando peças semelhantes só que de maiores dimensões e em papel. As crianças efetuaram situações de “subida” e “descida” de degraus, realizando situações de cálculo concreto e posteriormente, situações de cálculo mental envolvendo operações de Adição e Subtração. Em seguida distribuiu uma proposta de trabalho que consistia num preenchimento de um itinerário que as crianças tinham de pintar consoante as peças que utilizavam.

Por fim, explorou umas imagens, que se encontravam desordenadas, construindo a história do primeiro homem a pisar a lua, Neil Armstrong, o momento que foi escolhido para esta missão até ao retorno ao planeta Terra.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A manhã, no âmbito geral decorreu bem, embora apresentando falhas na gestão do tempo e por consequência a não conclusão do que foi planeado.

Na Área de Conhecimento do Mundo e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita as estratégias visaram desenvolver competências, como a estimulação para a observação, questionamento e formulação das explicações das ideias oralmente. Galvão *et al.* (2006, p. 9) afirmam que promover “a competência da observação é tornar as crianças mais curiosas, interessadas pelos outros e pelo mundo, mais organizadas e estimuladas para questionar a sua realidade”. Assim, não foi desenvolvida uma determinada competência de forma estanque, até porque tratou-se de um trabalho em que ao partir dos conteúdos foi estipulada uma interatividade de competências, permitindo ao aluno mobilizá-las e integrá-las de acordo com a atividade que estava a realizar. Os

mesmos autores defendem que as “competências, tomadas na sua globalidade, interagem entre si tornando a utilização dos conhecimentos mais eficaz e adequada”. (p. 45)

Na aula do Domínio da Matemática, as estratégias adotadas para a formulação de situações, quer de cálculo concreto quer de cálculo abstrato, foram, a meu ver, muito repetitivas e induziram as crianças a manifestarem sinais de irritabilidade e desatenção. Na minha opinião, houve muitos momentos de quebra de regras de sala de aula até existir uma tomada de atitude por parte da colega, assumindo um papel importante na implementação de valores e regras próprios de uma sociedade, implementando uma “ordem moral” na sala de aula, que se traduz num “conjunto de normas a que se devem submeter os agentes”. (Amado, 2001, p. 95)

As regras “surtem como recursos práticos de gestão da aula de modo a que, através delas, se possam regular as interações e se consigam alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem que é pressuposto presidirem às atividades”. (Boostrom, Jackson, Boostrom e Hansen, citados em Amado, 2001, p. 99) Deste modo, a colega devia ter adotado condutas mais coerentes com as regras implementadas para uma melhor gestão da aula e sucesso escolar dos alunos.

A proposta de trabalho distribuída aos alunos em que o objetivo era experimentarem as peças do material Cuisenaire no itinerário, tendo como suporte uma grelha quadrangular, verificarem as cores e pintarem, foi na minha opinião uma estratégia lúdica e fundamental para o desenvolvimento de mecanismos matemáticos, como afirma Rocha (referido por Cardoso *et al.*, 1996, p. 66) é imprescindível o aluno “ser colocado em situações de experiências diretas (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir por si próprio a solução dos problemas” reforçando a sua autonomia de experimentação precursora da aprendizagem.

### **Terça-feira, 30 de novembro de 2010**

A manhã deste dia fugiu um pouco à regra, uma vez que as crianças não tiveram Expressão Motora devido à ocupação do ginásio, para os ensaios para a festa de Natal de todas as turmas da escola. Desta forma, as crianças do bibe encarnado permaneceram mais tempo, na roda e no recreio, do que é habitual.

A educadora lecionou uma aula suportando-se do material estruturado Geoplano. Após distribuir o material, colocou algumas questões às crianças de forma a aperceber-se da informação que tinham retido da aula anterior, uma vez que se tratava da segunda aula em que manipulavam este material. Cada criança contava o total de pregos na horizontal, na vertical, o número de filas, o número de colunas e relembra figuras que teriam construído na aula passada e as suas características quanto aos lados. Em seguida, propôs-lhes um desafio aos alunos que se tratava de

efetuarem uma construção da forma que quisessem desde que contivesse sete pregos e posteriormente outra que fosse de forma mais pequena e que podiam construir com seis pregos.

Para terminar, as crianças puderam criar figuras livremente, sem limites de elásticos ou indicações de formas, experimentando o material.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A presente aula de iniciação à Matemática teve um carácter importante para mim, dado que se tratou da primeira vez que pude observar as crianças a explorarem o material estruturado Geoplano. Trata-se portanto de um instrumento facilitador da exploração de figuras geométricas tendo por base noções espaciais importantes. Caldeira (2009a, p. 409) afirma que “o Geoplano é um recurso manipulativo, para a observação e análise de figuras geométricas”. Já Moreira e Oliveira (2005, p. 109) acrescentam que “é sabido que as crianças muitas vezes apenas reconhecem como triângulos os equiláteros e os isósceles (quase equiláteros). Com o Geoplano é possível desenhar outros tipos de triângulos ampliando deste modo o seu conhecimento daquela figura geométrica”.

O momento em que as crianças puderam explorar livremente o material permitiu que as mesmas descobrissem novas construções, se quisermos chamar desenhos, que apelaram à sua criatividade e imaginação. Concordando com este facto, Moreira e Oliveira (2005, p. 110), refutam que “o desenho livre deve constituir uma atividade inicial de contacto com o Geoplano”, acrescentando que se trata de uma tarefa em que, “as crianças conhecem o material, descobrem a utilidade dos pregos, manipulam os elásticos e fazem desenhos com significado para eles próprios. A partir destes desenhos podem ser reconhecidas formas geométricas”. Deste modo, tendo em conta todas as mais valias que a manipulação livre trás á relação futura que as crianças podem criar ou não com a Matemática é essencial que não seja apenas permitido a realização do que lhes é imposto.

### **Sexta-feira, 3 de dezembro de 2010**

Esta manhã lecionei a área de Conhecimento do Mundo, o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Comecei a aula, sem que os alunos soubessem o tema, apenas lhes coloquei duas adivinhas, uma sobre o Sol e outra sobre a Lua. Para cada uma das adivinhas, depois de adivinharem do que se tratava, incentivei-os a procurarem, utilizando os sentidos, imagens respetivas que se encontravam escondidas algures pela sala. Com o desenrolar do diálogo, foi possível chegar à noção de dia e de noite, tendo também para estas duas noções imagens escondidas.

Posteriormente, privilegiando as vivências e hábitos de cada criança propus às mesmas a ordenação e respetivo relato da rotina de um menino chamado Miguel. Partindo desta atividade pude

introduzir a noção de que um dia tem 24 horas, quando começa e quando termina e abordar as estações do ano em que o dia é maior e a noite é mais pequena e vice-versa.

Para consolidar estes conhecimentos, solicitei a ajuda de três crianças e mascarando-as respetivamente de Terra (Figura 9), Sol (Figura 10) e Lua com fatos feitos por mim em dracalon e com a ajuda de uma lanterna e um pin de um menino, que era fixado no país em que nos encontramos, dramatizámos o movimento de rotação da Terra. Deste modo, as crianças puderam questionar-se e constatar que no planeta Terra, o dia e a noite dependiam da posição em que esta se encontra.



Figura 9 – Fato representativo da Terra



Figura 10 – Fato representativo do Sol

Seguidamente, partindo da rotina do Miguel e com o auxílio de um fantoche contei uma história, a partir da qual realizei três construções, muro baixo, muro alto e comboio, socorrendo-me do material estruturado 3.º Dom de Froebel. Coloquei questões, de modo a explorar as noções de meia dúzia, meia dezena, dúzia e dezena, contudo, nem todas as crianças conseguiram chegar às respostas e muitas vezes recorri ao quadro para que as próprias pudessem desenhar e chegarem ao raciocínio correto.

Para lecionar Área do Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita, optei por levar os alunos até à biblioteca e ler-lhes a história “Quem está aí?” de Luísa Ducla Soares. Criei um momento especial de magia e curiosidade, na medida em que tinha um quadro onde ia aparecendo conforme era descrito na história as várias partes do corpo de um animal que os alunos iriam chegar ao final da história e descobrir que se tratava de um elefante. Nesta história eram exatamente narrados acontecimentos ocorridos durante a noite e durante o dia, daí também estar interligada com o tema escolhido para esta manhã.

Ao regressarmos ao salão, realizámos o jogo do “Planeta Terra em fuga” inventado por mim, em que as crianças estavam sentadas em roda e havia uma que representava o astronauta que queria encontrar o planeta Terra e estava sentada no centro da roda. As restantes crianças teriam que passar por trás das suas costas o planeta Terra sem que o astronauta descobrisse quem é que o tinha. Caso isso acontecesse, trocava a criança da periferia da roda com a que estava no centro.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O meu desempenho nesta manhã primou pela interação comunicativa que estabeleci com as crianças, pois ao ter colocado questões, incentivando-as a pensar, suscitei a sua curiosidade e interesse, quer por meio de desafios em que solicitava ajuda, quer porque as incluía no mundo da magia e da imaginação promovendo a troca de ideias entre os pares. Neste sentido, Damas *et al.* (2010, p. 5) acrescentam que “é importante a ação dos Professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interações que promovem”. Reforçando esta conceção, Mendes e Delgado (2008, p. 13) asseguram que “o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam”.

A aprendizagem deve ser promovida como cooperativa, existindo por um lado conteúdos, mas por outro a articulação de saberes coexistindo com as vivências de cada um incentivando a referência a objetivos comuns “num crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários”. (Dewey, referido por Freitas e Freitas, 2002, p. 11) Deste modo, as aprendizagens assumem especial relevância e as crianças demonstram uma predisposição de entusiasmo face as atividades propostas, tal como aconteceu ao longo desta manhã.

Relativamente ao jogo, penso que foi pertinente para a satisfação das necessidades de ludismo e de expressão das crianças, cessando assim o momento de maior concentração. Neste caso, o jogo remeteu para a brincadeira com regras, onde as crianças se expressaram a nível físico, mental e emocional, interagindo umas com as outras, tal como afirma Viana (citado por Sousa, 2003, pp. 152 – 153) através do jogo a criança vai desenvolvendo a sua “experiência pessoal, (...) vai exercitando, ensaiando e tomando posse da sua personalidade”. Ao brincar e/ou jogar, a criança “exterioriza os seus instintos, pensamentos, desejos e aspirações ... é uma excelente descarga neuropsíquica: é uma força moradora, um regulador espontâneo, e quase automático, da afetividade”.

Gostei muito de lecionar esta manhã de aulas e fará com certeza parte das minhas experiências que gostaria de repetir, se for possível, ao longo da minha profissão.



## **Segunda-feira, 6 de dezembro de 2010**

A educadora começou a manhã a cantar a música dos sete anões enquanto encaminhava o comboio dos alunos da casa de banho para a sala de aula. Mas esta música era adaptada, uma vez que não se tratava de ir para a casa mas sim para a sala de aula. Ao longo do percurso, as crianças cantavam divertidíssimas enquanto faziam alguns gestos imitando a educadora.

Já sentadas nas suas almofadinhas individuais, dispostas em círculo, as crianças ouviram atentamente a leitura da história da “Branca de neve e os sete anões” retirada dos contos de Grimm.

Após a exploração da história e respetivo diálogo sobre os valores morais da mesma, a educadora pediu às crianças que se dirigissem para os seus lugares sentados em volta das mesas. Assim, distribuiu sacos individuais a cada criança, deixando-as descobrir que o material estruturado planeado para ser trabalhado naquela aula, tratava-se do Tangram. Começou por fazer uma revisão da lenda do espelho, associando também a existência do espelho na história que leu anteriormente, e realizou a construção do espelho. No quadro, em simultâneo, a educadora utilizou peças grandes, enquanto cada criança utilizava as suas mais pequenas, individualmente, nas mesas. Por último, guardou alguns minutos para que as crianças pudessem realizar as construções que quisessem, individualmente ou a pares. Surgiram construções como um polvo, um palhaço, uma casa, um castelo, entre outras.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A pertinência da música cantada, a história lida e a passagem para a atividade de Matemática foi um momento interessante de interdisciplinaridade, na medida em que deu continuidade à história manipulando um material matemático estruturado. No entender de Alsina (2004, p. 82), “o jogo do Tangram é um recurso lúdico-manipulativo muito útil”. Também, neste âmbito, Santos (2008, citado por Caldeira, 2009b, p. 391) refere que o Tangram “possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de Matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explicações”, e sintetiza o valor educativo deste material “no exercício da concentração”. (p. 398)

Na procura das peças e das posições por elas formadas para a formação da construção proposta pela educadora, as crianças promoviam o desenvolvimento das suas capacidades de visualização espacial, “nomeadamente a perceção figura-fundo e a consistência percetual”. (Moreira e Oliveira, 2005, p. 113)

### **Terça-feira, 7 de dezembro de 2010**

Após o acolhimento, a educadora leu às crianças a história da “Galinha Ruiva” e partindo dela, iniciou a aula no Domínio da Matemática explorando o 3.º Dom de Froebel. Realizou duas construções, a mesa com as cadeiras e a ponte, colocando alguns exercícios de cálculo mental. Para finalizar, as crianças manipularam o material livremente.

Depois do intervalo, não houve aula de Expressão Motora porque as turmas iam na sua hora ensaiar para a festa de Natal, estive a ajudar as educadoras do bibe encarnado na decoração Natalícia, enquanto as crianças dos dois bibes viam desenhos animados na televisão.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Como forma de entretenimento e lazer, as crianças viram televisão, no entanto tal facto não se trata de um hábito ou mesmo de uma rotina. Dado que se trata de um aparelho que as crianças também possuem em casa e que trás enriquecimentos ao seu desenvolvimento, é uma atividade a ser realizada esporadicamente. Cordeiro (2008, p. 408) assegura que “a televisão faz parte das nossas vidas (...) modela atitudes e opiniões, contribui para a definição de valores e modelos de comportamento individuais e coletivos” sublinhando os “inúmeros aspetos positivos” tais como “fonte de informação, fonte de entretenimento, factor de ampliação dos horizontes, multiculturalidade, formação cultural, formação científica, factor de democratização e de garantia da democracia”.

Assim sendo, apesar de ser uma atividade pontual e de relaxamento, não deve descorar de ser interpretada com as crianças, mais tarde, de modo a não restarem questões sobre valores e atitudes de conduta.

### **Sexta-feira, 10 de dezembro de 2010**

Esta manhã foi destinada à observação de aulas surpresa solicitadas pela equipa da Supervisão da Prática de Ensino Supervisionada.

No bibe encarnado A, uma estagiária sentou os alunos no chão em semicírculo e pediu-lhes que se “pussem confortáveis”, sendo que alguns se mantiveram sentados e outros deitaram-se de barriga para baixo, para iniciar a leitura da história “A rainha das cores”. À medida que a ia lendo, iam surgindo o nome de várias cores associadas a sensações. Então, a estagiária enquanto lia, apelava à participação das crianças pedindo que dissessem o nome da cor mais alto, mais baixo, a sussurrar, a rir, contentes, tristes, etc. Para terminar, fez uma espécie de jogo de movimento, utilizando a ideia das cores.

A segunda aula surpresa ocorreu no bibe azul B e foi pedido à estagiária que lesse o guião de um excerto de uma história de Natal e improvisasse uma dramatização com as crianças. Teve alguns minutos para ler e pensar na estratégia que iria adotar. Iniciou a aula com metade da turma na sala, leu o guião, escolheu dois alunos e deu, a um o papel de pai Natal e a outro a interpretação do rapaz que esperava pelo pai Natal. Para concretizar a encenação a estagiária lia ao ouvido de cada uma das crianças a sua fala e elas deveriam repetir em voz alta, vivenciando com a sua postura e voz o que estava a acontecer, sendo que, algumas vezes foram interrompidas pela estagiária para os ajudar com algumas indicações práticas de como posicionar o corpo ou sobre os sentimentos que deveriam expressar. Entretanto, chegou a outra metade da turma que se sentou a observar o que estava a acontecer e a estagiária para que o restante grupo não se sentisse à parte, pediu a dois alunos para contarem o que tinham estado a fazer.

Terminada a dramatização, a estagiária distribuiu folhas A<sub>5</sub> e pediu que desenhassem, do lado esquerdo da folha, um pai Natal contente e do lado direito um pai Natal triste. Enquanto isso, pediram-lhe que desse a uma menina a lição do “Q”.

Posteriormente, solicitaram à minha colega de estágio que lesse o livro “ O macaquinho que se sentia só”. Aproveitou que a educadora já os tinha em círculo sentados no chão na zona de grande grupo e iniciou a leitura, tendo o cuidado de mostrar todas as imagens. Algumas crianças puderam tocar nas folhas do livro, experimentando a sensação das texturas de vários têxteis e papéis.

O livro continha palavras novas, que serviriam de enriquecimento do léxico das crianças, no entanto a colega só explicitou a palavra jangada.

No final da leitura, dialogou com as crianças sobre o valor da amizade e sobre as atitudes das diversas personagens intervenientes na história.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No que diz respeito à primeira aula surpresa, a colega começou por adotar uma estratégia adequada para concentrar a atenção das crianças, tendo-as envolvido numa atmosfera de magia propícia à história e permitiu que se posicionassem de forma mais cómoda. No entanto, a inexistência de firmeza na imposição de regras e limites, levou as crianças a desafiarem e testarem as normas, por meio de comportamentos desajustados. Assegure-se que “as crianças não sabem impor limites a si próprias”, logo deverão ser os adultos “a balizar até onde a criança pode ir, até que a criança consiga percebê-lo autonomamente e auto-regular-se”. (Veríssimo, citada por Campos e Veríssimo, 2010, p. 89)

A colega devia ter definido limites, explicitando às crianças, para que percebessem a constância dos mesmos, consciencializando-as da sua importância.

Relativamente à segunda aula surpresa, a estagiária estabeleceu uma relação afável e harmoniosa, reforçando, sempre, de forma positiva a participação e desempenho na dramatização da história. Nesta ordem de ideias, a estagiária ajudou os alunos a adquirir uma sensação de êxito, confiança e valor. Balancho e Coelho (1996, p. 20) afirmam que “o educador deverá criar situações de sucesso, de modo a que os êxitos superem os fracassos”. Deste modo, a colega ao encorajar e elogiar as crianças promovia nelas uma sensação de satisfação e valorização pessoal.

No caso da estimulação à leitura do livro “O macaquinho que se sentia só”, a colega deveria ter em mente, não só a promoção do gosto pela leitura mas também a ampliação do léxico e consequente expressão oral. Desta forma, devia ter aproveitado melhor as inúmeras palavras que as crianças não conheciam e apelar à sua consciência fonológica, explicitar o seu significado e/ou solicitar que as inserissem em frases diferentes das da história. Segundo Lopes (2006, p. 65), estimular e desenvolver o uso correto da linguagem, tem como base o gosto pela leitura que deve ser promovido desde muito cedo, na medida em que “quanto mais e melhores palavras ouvirem nestas idades mais aptas estarão para aprender novas e mais exigentes palavras, frases e textos”.

### **Segunda-feira, 13 de dezembro de 2010**

Durante a manhã, a educadora lecionou uma aula tendo como material estruturado de suporte o Cuisenaire. Começou por fazer uma revisão dos conhecimentos já adquiridos, valores, cores das peças e em seguida distribuiu folhas quadriculadas, para que as crianças pudessem pintar o itinerário cujo tema era o Natal. Quando terminaram, estas juntaram-se às outras crianças do bibe encarnado e foram ensaiar para a festa de Natal no ginásio.

Durante o ensaio, o meu par de estágio e eu permanecemos na sala a ajudar as crianças com mais dificuldades na realização da tarefa de Matemática. As dificuldades evidenciadas prendiam-se, não só com o não reconhecimento das cores e valores das peças, mas também com questões de união das peças e também de motricidade fina. Enquanto ajudávamos e incentivávamos estas crianças no preenchimento da proposta de trabalho, mesmo sem terem terminado, fomos chamados para o ensaio para a festa de Natal.

Quando retornámos à sala, continuei juntamente com a minha colega, o apoio individualizado às crianças da atividade que ficou por terminar. Os restantes alunos receberam uma folha de papel A4 branca para desenharem a figura humana.

## **Inferências e fundamentação teórica**

As atividades de expressão plástica estimulam diversas competências, quer ao nível da criatividade, imaginação, sensibilidade, entre outras de ordem motora. Segundo Sousa (2003, p. 198):

O desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais – sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social) (...) O desenho não é uma arte, mas uma atividade lúdico-expressiva-criativa, que reflete o desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula.

Esta atividade permitiu ver que há crianças ainda a representarem a figura humana com forma de “girino”, outras já realizam desenhos mais completos e pormenorizados. Gonçalves (1991, p. 8) atesta que nesta faixa etária:

a criança representa a figura humana com a forma de girino ou cabeçudo, com um círculo e quatro segmentos. O círculo não representa apenas a cabeça, mas a cabeça e o tronco não diferenciados, dentro do qual são desenhados os olhos, a boca, e o nariz. Os quatro segmentos representam os membros.

A atividade proposta foi, assim, ajustada à maturação de desenvolvimento daquele grupo, permitindo fazer uma avaliação do desenvolvimento motor e psíquico da criança.

## **Terça-feira, 14 de dezembro de 2010**

Neste dia, dei a minha segunda manhã planificada de aulas.

Iniciei, fazendo interdisciplinaridade entre o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Área de Conhecimento do Mundo, contando a lenda que descreve a origem do presépio e o motivo pelo qual festejamos o Natal, ou seja, o nascimento de Jesus. Após ter contado a lenda, reservei alguns minutos de diálogo com as crianças sobre os seus conhecimentos destes factos.

Momentos depois, levei as crianças à casa de banho, para que lavassem as mãos e encaminhei-as para o refeitório. Lá, já existia, preparado por mim, uma mesa corrida onde as crianças se colocariam em volta e eu ficaria no topo para que todos me vissem manipular quer os ingredientes quer os utensílios. Naquela fase, estavam aptos a fazerem bolachinhas de Natal para o seu lanche da manhã.

No final, coloquei todas as bolachas em tabuleiros e levei ao forno, para que ficassem prontas no intervalo da manhã.

Seguidamente, as crianças dirigiram-se para o ginásio a fim de ensaiarem para a festa de Natal. Quando terminaram foram buscar as suas bolachas para comerem no intervalo.

Posteriormente, pedi às crianças que se dirigissem para o centro do salão, onde as esperava um enorme cenário pintado por mim para aquele momento (Figura 11) e um trenó feito com material reciclável. Deste modo, expliquei às crianças que tinha escolhido uma peça de teatro e que a tinha adaptado para aquela turma especificamente, uma vez que pretendia que todos entrassem nela. Destinei as personagens, uma a uma, e vesti-as e caracterizei-as a rigor pedindo ajuda ao meu par de estágio. Depois de prontas, as músicas ficavam a cargo da colega que além da música me ajudava com a entrada e saída das personagens. Desde, o pai Natal, aos presentes, aos duendes, todos eles tinham uma palavra a dizer, no entanto, como não sabiam de cor o texto, eu dizia-lhes ao ouvido o que tinham de dizer alto e com entoação.



57

Desde o guião, já com as personagens adjudicadas, ao trenó, à música, ao cenário e muitos dos adereços utilizados foram por mim cuidadosamente pensados, feitos e ensaiados antes de as crianças os verem.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Ao longo de toda a manhã, senti que as crianças estavam comigo, entusiasmadas tanto ou mais do que eu e empenhadíssimas em descobrirem tudo o que se iria realizar. As atividades cativaram a atenção das crianças, despertaram a curiosidade e desenvolveram nelas um sentimento de motivação para se envolverem em todas com o máximo empenho. Diversifiquei imenso as estratégias, desenvolvendo competências quer ao nível do raciocínio lógico, da relação com o outro, da expressão oral, da colaboração, autonomia, responsabilidade, entre muitas outras. Esta conduta foi de encontro a um dos 10 princípios enunciados por Pedro D'Orey da Cunha, para caracterizar a relação pedagógica, denominando-se este princípio como o da fascinação. Cunha (1996, p. 60) defende que “o bom professor é aquele que apresenta de tal modo a matéria” que as crianças se sentem fascinadas por ele e direcionam as suas energias e recursos para a conhecer e gozar”.

Na dramatização, fez falta não só a delimitação do espaço de cena como também marcas de diferentes posicionamentos das personagens, uma vez que a dada altura estava um pouco confuso e havia uma grande quantidade de personagens a atuar.

A expressão dramática é sempre uma atividade desafiante para professores e alunos porque implica uma interdisciplinaridade evidente entre as várias áreas curriculares. No âmbito da Expressão Dramática, surge o jogo simbólico e dramático, como forma de descoberta de si e do outro, afirmação de si próprio e a interação com outras crianças em pleno contexto das atividades supra indicadas. Como tal, a relevância desta forma de expressão é sustentada pelas OCEPE (M.E, 2007a, p. 60) como:

(...) um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio em relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (...) permitindo às crianças recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias, etc.

Deste modo, para as crianças é extremamente importante encarnar uma personagem porque “quando as crianças estabelecem objetivos, são as suas emoções que o determinam, da mesma forma que determinam o empenho na sua concretização”. (Jensen, 2002, p. 142) Cabe ao docente a incrementação de atividades significativas envolventes de mecanismos sensoriais através da experimentação de emoções produzidas.

### **Quinta-feira, 16 de dezembro de 2010**

Neste dia, embora não fosse dia de estágio, dirigi-me ao Jardim-Escola com o intuito de auxiliar as diversas turmas na encenação da festa de Natal. Ao longo do mesmo, ajudei a vestir e a despir fatos, participei na atuação do meu respectivo bibe, ajudei a transportar elementos do cenário e acalmei crianças nervosas com as suas atuações. Em suma, foi um dia repleto de emoções e sentimentos de partilha, união e colaboração.

### **Sexta-feira, 17 de dezembro de 2010**

Neste dia, a minha colega de estágio deu a sua manhã de aulas com o tema das estações do ano.

Na zona, pré-destinada a momentos de grande grupo, a colega iniciou a Área de Conhecimento do Mundo, colocando as crianças sentadas no chão em círculo e com uma árvore de pano sustentada por um garrafão de água, abordou a temática das quatro estações do ano. A árvore que pretendia ser uma Pereira e todos os adereços que serviam para a completar, foram construídos pela colega e utilizados como materiais manipuláveis não estruturados. Desta forma, abordou as modificações ocorridas, folhas, flores e frutos, nesta árvore relacionando com as diferentes estações do ano. Para concluir de uma forma lúdica esta área, e já em pé, cantou com as crianças a música das peras acompanhada de gestos, já conhecidos no momento da roda.

A aula de Matemática tinha como conteúdo planificado, as combinações. A colega distribuiu a cada criança uma caixa com peças de vestuário de papel, coloridas com canetas de feltro, plastificadas, e uma folha colorida plastificada (chamando-a de tabuleiro).

De seguida, passou para um jogo com duas equipas (os gorros e as camisolas) em que o objetivo era desenharem para os restantes adivinharem. A mediadora do jogo era a minha colega que apontava os pontos no quadro, controlando os ânimos, quer de frustração, quer de entusiasmo, face aos resultados.

Terminado o recreio, a colega criou uma espécie de teatro com marionetas num “mini-palco”. Encenou uma história de um menino chamado Gaspar e a sua amiga andorinha, conseguindo fazer vozes distintas para cada uma das personagens e, recorrendo a múltiplas inflexões de voz, foi questionando a assistência de modo a que todos participassem nas decisões, que eram tomadas ao longo da história.

### **Inferências e fundamentação teórica**

De todas as atividades realizadas pela minha colega, aquela que despertou mais a minha atenção foi a leitura da “história incompleta” do Gaspar. Para mim, e também para as crianças foi um



momento de fascínio em que a colega realizou uma leitura animada, conferiu entoação às palavras, mudava de tom de voz consoante a personagem e parava a sua leitura sempre que era necessário uma escolha de acções significativas no desenrolar da história, para que as crianças decidissem o seu rumo.

Foi um momento encantatório, uma fonte de fantasia e de libertação do imaginário, em que as crianças se projetavam na história, encarnando os seus protagonistas, promovendo a partilha de ideias e valores, o seu enriquecimento pessoal e consequente gosto pela leitura. A magia das histórias, segundo Dacosta (2002, p. 206), assenta na possibilidade de “estarmos noutros lugares, sem abandonar o nosso chão, de ouvir pulsar outros corações, de vestir a pele humana de outro ou outros sem deixarmos de ser nós”. É, portanto, importante salientar que só se formam bons leitores se as leituras que lhes apresentem, sejam elas, portadoras de um sentimento de que “ler é gratificante e fonte de prazer”. (Veloso e Riscado, 2002, p. 26)

Desta forma, “para que um indivíduo venha a ser um leitor empenhado, é fundamental que sobre ele se realize uma ação educativa de longo prazo”, como a que a colega desenvolveu, “que lhe transmitam, em doses idênticas, duas preciosas mais-valias intelectuais e afetivas”, quer a nível de conhecimentos, quer a nível do gosto e vontade de ler. (Lopes, 2006, p. 18)

A aula de Domínio da Matemática decorreu com exercícios confusos, questões mal formuladas, o que rapidamente levou a colega a desistir de continuar, uma vez que a dispersão da atenção dos alunos era muita e não houve firmeza no controlo da disciplina por parte dela. Desta forma, a colega manifestou baixa resiliência face às dificuldades ocorridas.

### **Segunda-feira, 3 de janeiro de 2011**

Esta foi a segunda manhã em que os únicos adultos que se encontravam a dinamizar a roda das canções éramos nós, os estagiários.

Após o acolhimento na roda, o bibe encarnado jogou o jogo do Carteiro a o jogo da Batata Quente.

Seguidamente, as crianças foram para o seu espaço de atividades de grande grupo na sua sala de aula e, como já é habitual sentaram-se nas almofadas individuais, no chão. Daí em diante, estabeleceu-se um diálogo entre a educadora e as crianças sobre as férias de Natal, as prendas, a família e tudo o que quisessem partilhar sobre este tema.

Sem que as crianças se deslocassem para outro espaço, a educadora foi buscar uma caixa de blocos lógicos e lecionou uma aula de Matemática tendo como suporte este material estruturado. Somente com uma caixa deste material e as crianças paradas, apenas a escutarem e observarem, trabalhou algumas noções relativamente à teoria de conjuntos. Com a recorrência a um dos arcos de

ginástica de que dispunha, iniciou a noção de linha fronteira. Colocando outros arcos sucessivamente, trabalhou o conjunto vazio, o conjunto singular e o conjunto universal, no entanto, em nenhuma altura atribuiu nomes aos conjuntos, nem abordou o cardinal do conjunto quando falava em número de elementos desse mesmo conjunto. De seguida, dispôs dois arcos no chão, sendo que o maior tinha apenas um elemento e o mais pequeno tinha seis elementos e questionou as crianças sobre qual seria o conjunto maior. Surgiu logo uma criança que respondeu dizendo que era o arco maior, mesmo que este só contivesse um elemento. Sem corrigir a criança e explicar-lhe porque estava errada a resposta, a educadora perguntou a outro aluno, que acertou na resposta de imediato.

Para terminar a aula, distribuiu uma peça a cada aluno para que pudessem jogar o jogo *Quem tem? Quem tem?*. Este, tem como regra as crianças esconderem a sua peça debaixo do bibe e só a mostrarem quando a educadora chama por um dos atributos presentes na sua peça. O jogo começou com apenas um atributo: cor, forma, tamanho ou espessura, aumentando a dificuldade gradualmente para tornar o jogo cada vez mais desafiante. Os alunos nunca se enganaram.

A seguir ao intervalo, realizei o jogo com os alunos referente à manhã sobre o Natal que como houve ensaios de Natal nesse dia, já não tive tempo de o fazer. O jogo consistia em duas equipas que, de gatas a segurar nos pés uns dos outros, tinham que se deslocar de um extremo do ginásio para o outro apanhando os enfeites que correspondiam à cor da sua equipa, mas sem nunca se desprenderem, e arrumá-los no respetivo arco. Os enfeites tinham que ser passados do primeiro elemento para o último guardar, mas passando por todos. Terminado o jogo, as duas equipas venceram porque terminaram ao mesmo tempo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Na aula de iniciação à Matemática, penso que a educadora não terá adotado a melhor estratégia. E em vez das crianças se sentarem nos seus lugares, estas permaneceram sentadas no chão, bem como o facto de lecionar Matemática apenas com um conjunto de blocos lógicos, em que não permitiu às crianças uma manipulação individual e adequada. Assim, esta estratégia contemplou um cariz redutor das potencialidades do material, não privilegiando o desenvolvimento de competências nas crianças, permanecendo estas, passivas no processo ensino-aprendizagem que contempla os saberes “em ação ou em uso”. (Roldão, 2003, p.33)

Ao privar as crianças do contato e manipulação dos materiais, restringe-se a possibilidade de existir a apreensão de qualquer conhecimento, dado que Roldão (2009, p. 47) alega que fazer “aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente”.

No que diz respeito ao jogo que dinamizei sobre o tema do Natal, teve muito interesse ter sido feito naquela altura da manhã, na medida em que serviu como forma de descontração e o facto de apelar à capacidade motora fez com que as crianças tivessem uma sensação de libertação de energias e se empenhassem de uma forma lúdica no jogo. Spodek e Saracho (1998, p. 223) ressaltam que:

embora alguns jogos exijam equipamentos e materiais específicos, muitos requerem pouco do professor além de instruções diretas e supervisão. Muitas vezes, um pedaço de giz ou uma bola é tudo o que é necessário para manter as crianças envolvidas em uma atividade por um longo tempo.

Vigotsky (1995, citado por Alsina, 2004, p.6), afirma que o jogo “promove o conhecimento dos objetos e do seu uso, o conhecimento de si próprio e também dos outros”. Neste sentido, as crianças empenharam-se, colaboraram enquanto grupo e envolveram-se em toda a dinâmica do jogo, respeitando as regras, sem que o jogo incluísse material muito elaborado.

### **Terça-feira, 4 de janeiro de 2011**

Uma vez que na manhã em que lecionou o conteúdo das combinações a aula não decorreu muito bem, a minha colega lecionou uma aula no Domínio da Matemática socorrendo-se do material matemático estruturado 3.º Dom de Froebel. Dando continuidade à história que a educadora lhes lera no início da manhã, desenvolveu a sua aula efetuando as seguintes construções: o comboio, as duas torres e a cama. Colocou algumas questões, incitando ao cálculo concreto primeiro e, posteriormente, ao cálculo abstrato. Para além destes conteúdos, trabalhou questões referentes à lateralidade, orientação espacial e ao manuseamento, ou seja motricidade fina, das peças em questão (polegar oponente, dedos em pinça).

Para finalizar, cada criança arrumou o seu material dentro da caixa e transportou a mesma até ao armário, arrumando-a.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Relativamente ao facto de dar continuidade à história na exploração do 3.º Dom, tratou-se de uma estratégia dinâmica e cativante defendida por Moreira e Oliveira (2003, p. 33), assegurando que “Froebel procurava, deste modo, a integração de histórias e jogos com as explorações Matemáticas e artísticas e incentivava as mães e os educadores a participarem nas brincadeiras das crianças”. Neste sentido, é crucial a articulação dos conteúdos das várias áreas fomentando momentos de interdisciplinaridade.

A exploração do material, quer a nível geométrico pela configuração das suas próprias peças, quer a nível de contagem e posteriormente cálculo mental, a colega explorou de forma adequada as potencialidades deste material consoante o nível de maturação psíquica destas crianças. Os mesmos autores defendem a manipulação deste material salientando que possibilita o “ensino de (...) construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo ao nível da geometria, do número (...)”. (p. 34) Assim, trata-se de um material que serve de suporte à progressão da criança no seu crescimento, proporcionando-lhe situações desafiantes adequadas ao seu estágio de desenvolvimento.

### **Sexta-feira, 7 de janeiro de 2011**

Nesta manhã, por iniciativa própria, pedi à educadora para dar uma aula no domínio da iniciação à Matemática tendo como suporte o material estruturado blocos lógicos. Assim foi, à semelhança do que observei na aula da educadora, lecionei também este material com as crianças na mesma disposição, ou seja sentadas em círculo no chão. No entanto, um aspeto com o qual não concordei de início, consegui corrigir e usei mais do que uma caixa de blocos lógicos de modo a que todas as crianças, em todo o contexto de aula, tivessem uma peça na mão e pudessem manipular. Para conseguir, de uma forma lúdica e motivante, realizar uma pequena revisão dos atributos destas peças, recorri ao jogo do *Quem tem...Quem tem?* com a particularidade de trabalhar noções de lateralidade em simultâneo. Em seguida, inventei uma história em que a protagonista era eu e apelando à imaginação das crianças, transformei as peças em doces que eu ia comprar a uma loja. Dessa forma, trabalhei o princípio da formação de sequências e com o desenrolar da história fui dificultando alguns aspetos nas diferentes sequências.

Após o intervalo, na biblioteca, abordou os animais da quinta, sucumbindo-se de uma lata que continha esses mesmos animais em ponto pequeno e feitos de borracha. Explorou, o nome dos animais e dos respetivos parceiros (fêmeas ou machos), do nome atribuído às suas crias e ainda o número de patas. Em todo o caso, só quando questionou os alunos sobre o nome do parceiro da ovelha, existiram crianças a responder que se tratava da cabra. Nesse momento a educadora esclareceu dizendo que não era verdade, uma vez que da ovelha retirávamos a lã e no caso da cabra e do seu parceiro o bode, o mesmo não acontecia.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Tal como já foi explanado por mim anteriormente, o uso da estratégia adotada na aula de Matemática não foi de todo a mais correta, na medida em que como refere Damas *et al.* (2010, p. 13), os blocos lógicos são um material manipulativo estruturado formado por 48 peças lógicas

distintas, sendo que “cada peça lógica tem quatro propriedades/valores referentes a quatro variáveis: forma, cor, espessura e tamanho. O uso destas peças lógicas permite a realização de atividades aliciantes e diversificadas que ajudam a construir conceitos de lógica”. Como tal, da mesma maneira que o momento da refeição é um momento importante, com regras e deverá ser presenciado à mesa, assim uma aula com suporte neste material, também tem um caráter importante e normativo, devendo ser lecionada com as crianças sentadas nos seus lugares à volta das mesas, em que até mesmo a sua postura corporal favorece a manipulação das peças de forma adequada.

Este tipo de erro e consequente correção é um passo muito importante na vida de qualquer docente em formação, devendo ser encarada como promotor de reflexão e consequente aprendizagem dado que o estágio profissional trata-se de um momento fulcral. As práticas criam contextos significativos para aprender a pensar criticamente, uma vez que como sugere Damião (2010, p. 91) a pedagogia é um ato que não pode descurar da “imprescindibilidade de se ensinar para que se possa aprender”, ou seja não é possível questionar sem experienciar. Assim, para que seja possível contamos com a ajuda fundamental da equipa da Supervisão da Prática de Ensino Supervisionada, pois contei o sucedido e em conjunto optámos conversar com a educadora e resolver esta problemática. Fiquei contente comigo mesma e percebi que tinha procedido bem. Terminei este momento de estágio, um pouco desgostosa mas convicta que cresci profissionalmente.

### **1.3 – 3.<sup>a</sup> SECÇÃO – Bibe Azul B**

Este período de estágio decorreu de 10 de janeiro de 2011, segunda-feira, a 21 de fevereiro de 2011, segunda-feira, na sala do Bibe Azul B, referente às crianças na faixa etária dos 5 anos.

#### **1.3.1 – Caracterização da turma**

A turma do bibe azul B era constituída por 29 crianças, sendo que 12 eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino.

A maior parte das crianças tinham cinco anos, embora algumas já tenham completado os seis.

Segundo informações fornecidas pela educadora da sala, existiam alguns elementos que necessitavam de mais atenção, dois deles pelo motivo de serem novos na escola e só começarem a aprender segundo o Método João de Deus este ano letivo, os restantes, embora não se conheça uma razão específica, tinham dificuldade em acompanhar o nível de desempenho e/ou aprendizagem. No entanto, tratava-se de um grupo de crianças bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola, desenvolvendo valores e atitudes, favorecendo a formação e a inserção destas na sociedade como indivíduos autónomos, livres e solidários. Existia uma relação individualizada entre a educadora e a

criança, facilitando a sua socialização com o grupo, inserindo-a num ambiente securizante onde se sente valorizada.

A nível afetivo-emocional, a grande maioria das crianças demonstrava um temperamento equilibrado, expansivo, extrovertido, comunicativo e alegre.

Na generalidade, as crianças desta turma evidenciavam motivação, curiosidade e interesse pelas diversas atividades. Eram muito participativas, empenhadas e colaborantes, expandindo as suas capacidades imaginativas e criativas.

No que se refere à capacidade de concentração, este grupo concentrava-se com alguma facilidade e era usualmente indiferente aos ruídos e estímulos exteriores destabilizantes.

### 1.3.2 – Caracterização do espaço

A sala do bibe azul B (Figura 12) era ampla e possuía duas áreas distintas e pertinentes para a aquisição de aprendizagem nesta faixa etária. Uma delas, a maior área, incluía um espaço de mesas e cadeiras para uso individual, onde eram realizadas a maior parte das atividades. A outra área consistia numa porção de espaço de grande grupo, onde decorriam os momentos de estimulação à leitura e/ou brincadeiras.

A disposição das crianças na área das mesas era semelhante à disposição que é adotada nas salas do 1.º Ciclo, ou seja em filas de frente para o quadro, facilitando a sua transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo. Zabalza (1998a, p. 124) refere que a “forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, (...) uma mensagem curricular” pois “reflete o nosso modelo educativo”.



Figura 12 – Sala do Bibe Azul B

Desta forma, a adoção da disposição do espaço reveste-se de uma intencionalidade pedagógica característica deste contexto escolar. Zabalza (1998b, p. 237) salienta que o modo como os “elementos do espaço físico da sala de aula” se encontram organizados, estabelece o tipo de

“ambiente de aprendizagem” que se irá desenvolver e que “condicionará (...) a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário”.

Segundo Forneiro, citada por Zabalza (1998b, p. 272), o modelo de organização da disposição desta sala de aula pertence ao “modelo de territórios pessoais”, no qual o “espaço central da sala está ocupado por mesas”, em que cada criança “possui o seu lugar” e a “maioria das atividades” são efetuadas de forma individual. Por conseguinte, os “materiais necessários para trabalhar nas mesas”, encontram-se “organizados em estantes” dispostos ao redor da “área de mesas”.

Esta sala apresenta-se repleta de elementos decorativos de cores vivas e significativos, que não só atraem as crianças, como as motivam a captar a sua atenção e lhes provoca um sentimento de pertença, conforto e bem-estar face ao espaço e às relações intra e inter-pessoais que são criadas. Debes (mencionado por Jensen, 2002, p. 65) defende que a ornamentação decorativa da sala de aula pode “ajudar os alunos a sentirem-se mais seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem. Dando primazia a esta ideia, este autor afirma que um ambiente rico e estimulante “também alimenta o cérebro”.

No entanto, a decoração das paredes também reflete os trabalhos mais significativos das crianças, na medida em que a educadora faz uma seleção dos mesmos e os coloca de modo a estarem sempre atualizados. Segundo Dorance (2004, p. 5) “a comunicação dos trabalhos realizados pelas crianças à comunidade (grupo escola, pais, amigos ...) é extremamente importante, pois permite: valorizá-las através da sua produção; observar as produções, perspetivando-as umas em relação às outras”. Também são afixados elementos facilitadores da aprendizagem que servem muitas vezes de suporte na Matemática como por exemplo imagens de animais, lápis entre outros objetos, associados a quantidades identificadas com o seu respetivo cardinal (meia dezena, dezena, meia dúzia, dúzia, quarto). No caso da aprendizagem da leitura, também são afixadas por cima do quadro, as letras por ordem que são dadas na Cartilha Maternal, uma vez que a cada letra corresponde uma lição. Deste modo, Zabalza (1998b, p. 239) sustenta o facto de a decoração se poder traduzir “em conteúdo de aprendizagem”, através da “harmonia de cores”, “da apresentação estética de trabalhos”, entre outros.

Os cabides, as mesas e todo o material individual essencial à aprendizagem encontrava-se devidamente etiquetado e identificado com o nome de cada criança tal como Zabalza (1998b, p. 158) corrobora a sua importância, certificando-se que “funcionam como recurso didático para atividades

de pré-escrita, exercícios cognitivos de discriminação (...), hábitos de ordem (...) e atitude de responsabilidade (...)."

O espaço físico é, por conseguinte, “um ambiente atrativo, rico em sugestões” e diversificado (Zabalza, 1998a, p. 156) que estimula a execução diária das tarefas educativas, promovendo o desenvolvimento global da criança.

### 1.3.3 – Rotinas diárias

- **Horário**

O horário semanal desta turma (quadro 6) apresenta as rotinas diariamente executadas pelas crianças do Bibe Azul B durante o tempo letivo.

Quadro 6 – Horário do Bibe Azul B

<div>Dias</div> <div>Horas</div>	Segunda –feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática (material e escrita)	Iniciação à Leitura e Escrita  *Ed. Movimento 10h – 10h 30m	Iniciação à Matemática (material e escrita)	Iniciação à Leitura e Escrita
10h 15m	RECREIO + W.C.				
10h 45m 11h 50m	Iniciação à Matemática (material e escrita)	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática (material e escrita)	*Música 10h 20 m – 11h 15m Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática (material e escrita)
12h	Almoço				
13h	Recreio orientado e recreio livre				
14h	*Computadores 14h 30m – 15h 20m	Escrita e letras	Jogos Matemáticos  Cidadania  Área Projeto	Escrita e letras	Experiências Histórias - Jogos
15h	Ditados Gráficos Desenhos série Dobragens Entrelaçamentos  *Inglês 15h 30m – 16h 30m	Conhecimento do Mundo  Dinamização do tema		Conhecimento do Mundo  Dinamização do tema	*Ed. Movimento 15h – 15h 30m
16h 30m	LANCHE E SAÍDA				

Esta disposição das atividades tem, por norma, uma “distribuição flexível”, apesar de corresponder a períodos letivos que se repetem. (OCEPE, M.E, 2007, p. 40)



As rotinas inferidas pelo horário, incutem a “fixação da sequência temporal das condutas”, promovem, também, a “captação do tempo e dos processos temporais”. A aquisição destas noções é útil e imprescindível para defrontar a “realidade diária”, na qual a criança “aprende a existência de fases e o seu encadeamento sequencial”. (Zabalza 1998a, p. 170)

Para que a transição de bibe para bibe não seja feita de forma brusca e facilite a adaptação das crianças, as rotinas decorrentes no tempo letivo do Bibe Azul B assemelham-se às anteriormente descritas no bibe anterior. No entanto, nesta faixa etária é inserida uma prática diária, nova, de iniciação à leitura e abordagem à escrita seguindo uma metodologia específica, denominada por Cartilha Maternal João de Deus. Segundo Carvalho (citado por Deus, 1997, p. 7) “ler é interpretar as mensagens emitidas pelas variadas e diversas formas de expressão”.

A Cartilha Maternal é um livro em tamanho grande que é colocado num tripé permitindo uma fácil visualização e curiosidade face ao desfolhar do mesmo, segundo Viana (2001, mencionado por Ruivo, 2009, p. 119) “facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direcionalidade da escrita e da leitura”.

No método João de Deus, a cada letra é atribuído um nome, ou mnemónica, e um valor sonoro. Segundo Viana e Teixeira (2002, p. 116):

Vários investigadores são unânimes em evidenciar a necessidade de que a cada criança, para aceder à leitura, precisa também de compreender o que é uma letra, os seus nomes, o valor sonoro das letras, a noção de palavra e de sílaba. Como tudo o que rodeia a criança tem um nome, sobre o qual a criança desde muito cedo inquire, também os sinais gráficos que a criança começa a ver grafados terão, naturalmente, também um nome.

Cada letra é inserida em palavras e essas palavras contextualizadas em frases. Ruivo (2009, p. 80) salienta que:

João de Deus toma como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa.

Para facilitar a memorização das letras, é atribuído a cada letra um nome que resulta da junção dos nomes atribuídos aos valores ou sons produzidos na dicção da mesma. Assim, para o /c/ atribui-se a mnemónica “cezêxe”, para o /m/ atribui-se metil, entre outras. Papalia *et al.* (2001, p. 430) defendem que as “estratégias mnemónicas são os dispositivos para ajudar a memória. As crianças poderão descobrir técnicas mnemónicas por elas próprias ou podem ser ensinadas a usá-las

e que “à medida que as crianças crescem, desenvolvem estratégias melhores, usam-nas de forma mais eficaz e adaptam-nas a necessidades específicas.

Um aspeto marcante deste método é a divisão silábica das palavras através da coloração diferenciada entre preto e cinzento como afirma Ruivo (2009, p. 115) “o recurso a estruturas gráficas artificiais, identificando a divisão da palavra sem quebrar a unidade gráfica (sonora) das mesmas” (...) acrescentando ainda assim que “ a metodologia João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas (...) permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura significativo”.

Outro aspeto, simultaneamente importante é o ensino individualizado, na medida em que as lições de Cartilha Maternal são dadas a um pequeno grupo de crianças que se encontrem no mesmo ritmo de aprendizagem, não menosprezando os que vão mais avançados em detrimento dos que estão mais atrasados mas que apenas diferem em ritmos de desenvolvimento. A este respeito, Brazelton e Greenspan (2004, p. 128) acentuam “que para ajudar os alunos mais dotados a desenvolverem todo o seu potencial, os alunos médios a melhorarem os resultados e as crianças com dificuldades a tornarem-se mais competentes, são necessários grupos mais pequenos para todos”.

Esta metodologia preserva todas estas características próprias tornando-se um método que tem primazia em “massificar” o acesso à leitura por parte de todas as crianças, cada uma a seu ritmo, com as suas dificuldades e os seus potenciais.

#### **1.3.4 – Relatos diários**

##### **Segunda-feira, 10 de janeiro de 2011**

Após as crianças irem à casa de banho, a educadora pediu que se sentassem nos lugares e conversou sobre o fim-de-semana. De seguida, lecionou uma aula com o material Calculadores Multibásicos. Fez uma revisão oral das operações de Adição e Subtração e respetivos sinais. Para a primeira placa, registou o número no quadro, para a segunda placa, optou por ditar as peças a colocar. Seguidamente jogaram o “Jogo da Torre” do 3 e do 4, passando para o “Jogo das Bases”, sendo que nesta altura fez uma analogia entre o jogo das torres e das bases, explicitando as suas diferenças e as regras implícitas a cada um.

No final, realizaram uma Adição, jogando o jogo da base 10 e no final, pediu a uma criança para ler o resultado por cores e ainda explicou resumidamente o porquê deste material se chamar “Calculadores Multibásicos” e que importância tinham para o ensino da Matemática.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A Educadora recorreu ao manuseamento deste material como suporte para trabalhar o sentido de número, mais concretamente as relações numéricas. Desta forma, para a concretização destes objetivos, começou por jogar o “Jogo da Torre”. Tendo em conta as Normas, citadas por Caldeira (2009a, p. 203) “a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo”. Também Nabais (s.d., p. 21) defende que as crianças devem jogar este jogo até o dominarem. Trata-se assim de um jogo que promove a aquisição das estruturas mentais que lhes servirá de base para a compreensão das diferentes bases de numeração. Como sustenta Nabais (s.d., p.61), este material facilita “a concretização de vários capítulos da aritmética, (...) como as diferentes bases de numeração”, tornando-se assim na sua opinião, um material “profundamente educativo”.

Durante toda a atividade, a Educadora teve o cuidado de averiguar se todos os alunos conseguiam acompanhar os raciocínios, inquirindo-os ou mesmo solicitando que explicitassem o seu pensamento, reforçando sempre de forma positiva o seu empenho. De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p. 57), “o pensamento e conhecimento matemático realiza-se, de um modo geral, quando existem desafios plausíveis e com significado (...) desenvolvendo estratégias, falando com os outros, relacionando ideias e inquirindo”, uma vez que muitas vezes as dificuldades das crianças não está em chegar ao resultado mas sim explicitar a sua linha de pensamento de forma estruturada.

## **Terça-feira, 11 de janeiro de 2011**

No decorrer desta manhã realizámos uma visita de estudo, consistindo numa ida ao teatro para vermos a peça “*Bzzz, Bzzz, Bzzz*”. As crianças mantiveram-se sempre muito entusiasmadas e colaborantes com as personagens durante todo o espetáculo. Não existiram incidentes de indisciplina quer dentro da sala, quer dentro do autocarro que nos transportou.

No final da visita, ao regressarmos ao Jardim-Escola fomos recebidos pela diretora. As crianças foram à sala colocar os pertences, casacos e mochilas, de seguida dirigiram-se à casa de banho e por fim foram para o refeitório almoçar.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Durante a visita de estudo foi possível verificar que as crianças aderiram muitíssimo bem à mudança de espaço e ao facto de ser uma experiência vivenciada por todos, com um carácter interrelacional muito abrangente, tornando-a ainda mais cativante.

De acordo com Almeida (1998, p.51), chama-se visita de estudo a “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objetivos educacionais mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos”.

Varela (2009, p. 4) afirma relativamente ao domínio cognitivo que as visitas de estudo podem simplificar a aplicação de conhecimentos, principalmente nas situações do quotidiano. No que diz respeito ao domínio afetivo, a mesma autora acrescenta que as visitas de estudo são um meio de motivar as crianças, dado que a componente afetiva pode ser identificada no comportamento dos alunos, seja a nível de entusiasmo, a aderência ao que é pedido, o modo como desenvolvem e/ou adquirem valores e atitudes e como relatam as suas experiências às pessoas que as rodeiam.

Monteiro (1995, p. 188) evidencia a “visita de estudo” como “uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar”. E ainda acrescenta que esta “constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade”.

Em suma, o sucesso de uma visita de estudo não está apenas na planificação da mesma, dado que é imprescindível a adesão por parte das crianças.

### **Sexta-feira, 14 de janeiro de 2011**

A educadora lecionou no Domínio Matemática recorrendo à manipulação do material estruturado Cuisenaire. Começou por fazer algumas revisões do dobro e metade de determinadas quantidades, utilizando as peças. Desta forma, interligou com o conteúdo das frações e desenhou no quadro para que as crianças pudessem lá ir pintar a parte pretendida e dissessem a que fração correspondia. Em seguida pediu aos rapazes que fizessem a escada por valor par e seguindo a ordem decrescente, às raparigas que fizessem a escada por valor ímpar e seguindo a ordem crescente. Já no quadro, a educadora inquiriu as crianças quanto ao facto de o número 18 e o 27 serem pares ou ímpares, como existiram respostas que manifestavam dúvidas, decidiu fazer uma revisão referindo que se observa sempre o algarismo das unidades do número, se este for par então o número é par, se este for ímpar então o número é ímpar. Propôs novos números para que respondessem se eram pares ou ímpares, a fim de verificar a compreensão do que tinha explicado.

Posteriormente, a educadora trabalhou a operação soma. Para tal formulou algumas situações problemáticas, em que as crianças a partir dos dados teriam de ir buscar as peças que correspondiam ao de cada valor e colocá-las na horizontal, unidas pela extremidade, e colocar o total sob a forma de uma peça na horizontal, por cima das noutras, que perfizesse o comprimento das anteriores. A educadora perguntou a uma criança o valor de cada peça e qual a operação que acabaram de realizar. No quadro, pediu a uma criança que representasse uma operação e a partir deste momento indicou

uma outra soma, mas com as parcelas invertidas, e pediu para as crianças construírem com as peças nas suas mesas. Neste sentido, ensinou a propriedade comutativa da Adição e enunciou mais duas situações problemáticas onde as crianças a pudessem praticar.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A intencionalidade desta aula, centrava-se no trabalho da operação de soma, envolvida claro está, numa revisão dos conhecimentos previamente aprendidos com o material Cuisenaire. Tal como defende Alsina, citada por Caldeira (2009b, p. 126), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição de experiências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário (...) para introduzir e praticar as operações aritméticas”. A mesma autora acrescenta ainda que “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem Matemática, mas sim a ação mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os diferentes materiais nas suas mãos”. (p.33) Neste sentido, a utilização deste material serve de mediador da aprendizagem, permitindo a construção mental necessária para o desenvolvimento dos processos abstratos.

### **Segunda-feira, 17 de janeiro de 2011**

No presente dia, decorreu uma reunião de Prática Pedagógica, no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, com a presença de todos os alunos mestrandos e as respetivas professoras supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada. Para além do esclarecimento de dúvidas e à possível exposição de factos importantes decorrentes da prática nos Jardins-Escolas, foram lidas, em voz alta, as avaliações qualitativas de todas as pessoas presentes, relativamente ao último momento de estágio.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A existência destas reuniões periódicas é de extrema importância para os futuros docentes, uma vez que se tratam de *feedbacks* relativamente à prática diária deste estágio. Nestas avaliações, constam os comentários de carácter positivo e negativo, possibilitando uma reflexão pessoal e crítica, permitindo um amadurecimento a nível profissional.

De acordo com Alarcão (1996, p. 18), “o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender”. Neste sentido, Alarcão e Roldão (2008, p. 54) assumem que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assenta num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e

seus resultados”, acompanhamento, este, que funciona como “um alicerce para a construção do conhecimento profissional”.

Em suma, é essencial este tipo de reuniões na formação de futuros docentes, dado que pela sua vida profissional fora, terão que se auto criticar quanto ao ato pedagógico para poderem refletir sobre as suas práticas e resultados das mesmas.

### **Terça-feira, 18 de janeiro de 2011**

Para esta manhã planifiquei uma manhã de aulas, tendo por base a temática do pão. Iniciei-a, explorando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a distribuição de uma proposta de trabalho que consistia numa receita de pão, para completar com as palavras correspondentes às imagens. No quadro, em forma de poster, coloquei a mesma e à medida que explicava a confeção do pão solicitava às crianças a substituição das imagens pelas palavras correspondentes, colocando em prática a leitura preparatória desenvolvida na aprendizagem da Cartilha Maternal.

Posteriormente, encaminhei as crianças para o refeitório com o propósito de confeccionar o pão, simulando uma padaria à antiga. Durante o intervalo, o pão já se encontrava cozido e pronto para as crianças o poderem comer.

Ainda antes do intervalo, logo que saímos do refeitório, dirigimo-nos para o ginásio para um encontro com o autor António Torrado (Figura 13), onde puderam ouvir histórias, autografarem livros e ainda colocaram perguntas curiosas sobre algumas personagens dos seus livros.



Figura 13 – *Encontro com o escritor António Torrado*

Seguidamente, dado que a hora de almoço já estava a chegar, comecei no Domínio Matemática mas já só a explorei mais afincadamente da parte da tarde, na medida em que tento sempre que a aula não seja lecionada noutro dia e perca parte do seu sentido. Esta, consistiu numa

manipulação do material Calculadores Multibásicos concretizando exercícios condutores das operações de soma e subtração, jogando

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, as crianças tiveram oportunidade de conhecer pessoalmente um escritor. Lopes (2006, p. 16) salienta, entre outros, que os objetivos para o final da pré-escolaridade são: “ouvir atentamente os livros que o professor lê para a turma” e “ser capaz de dizer os títulos e autores de alguns livros”.

De acordo com as OCEPE (M.E, 2007a, p. 68), “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitem às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”. Neste sentido, deve ser incentivado, através destes eventos, o contato com os livros e os seus autores, incentivando gosto pela leitura nas crianças.

### **Sexta-feira, 21 de janeiro de 2011**

Neste dia, a minha colega e eu propusemos dinamizar um conto tradicional, cada uma. O meu par de estágio, iniciou a manhã, com o conto do “*Cuquedo*”, tratando-se de um conto adequado à faixa etária em questão. Ao ler a história fê-lo de uma forma dinâmica, fazendo inflexões de voz, utilizou a sua expressividade e apelou à participação das crianças, combinando com as mesmas a repetição das frases finais. Seguidamente, distribuiu uma folha A<sub>4</sub> colorida com uma cruz desenhada no centro, de modo a dividir a folha em quatro partes iguais. Para além disto, também distribuiu um envelope com imagens de 3 animais da história: girafa, rinoceronte e a águia. Este material serviu para a realização de um ditado gráfico. Primeiramente, com a ajuda das crianças fez uma revisão do nome dado a cada canto, consoante a sua orientação espacial. O ditado gráfico partia do final da história em que todos os animais fugiram, mas alguns deles tinham sido apanhados e iriam descobrir quais e onde.

Após o recreio, li a história da Galinha Ruiva em simultâneo com a apresentação das imagens do livro projetadas por um datashow. Durante a leitura, as crianças participavam com sons e/ou gestos, previamente combinados e ajustados. Para terminar a atividade, realizei um jogo com vários cartões em que as crianças tinham que colocar, as imagens da história, por ordem cronológica dos acontecimentos, recontando a mesma.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A leitura de histórias é uma das práticas habituais. Assim, a minha colega e eu tivemos em conta aspetos decisivos para a aquisição do gosto pela leitura por parte das crianças, mantendo assim uma leitura fluente, fornecendo modelos de leitura diferentes e apelando à participação das crianças de forma a vivenciarem a história.

Neste contexto, Morais (1997, p. 165) realça que “o primeiro passo para a leitura é ouvir livros. A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afetiva”. O mesmo autor acrescenta ainda que:

ao nível linguístico, a audição de livros permite clarificar um conjunto muito variado de relações entre a linguagem falada: o sentido da leitura, as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e as palavras escritas, a frequência de ocorrência das letras e dos sons. (p. 165)

Estes momentos de estimulação à leitura, realizados por nós foram muito interessantes na promoção da leitura, em que o livro e principalmente as imagens assumiram um papel de destaque, dado que eram grandes e apelativas na cor. Lopes (2006, p. 18) evidenciam que as crianças devem ter “um contacto sistémico com os livros e a leitura”, para se promover “o conhecimento das relações entre a fala e a escrita, bem como o gosto pelos livros e a consciência de que estes contêm conhecimentos, saberes e afetos indispensáveis ao desenvolvimento humano”. Com esta prática, nós contribuímos para o desenvolvimento do prazer de ler nas crianças, tentando que um dia mais tarde se tornem leitores assíduos ou seja, grandes leitores.

## **Segunda-feira, 24 de janeiro de 2011**

Neste dia, coloquei em prática a minha *aula programada*, com a duração de 60 minutos, e tendo como base o tema “os principais constituintes da planta”.

Iniciei lendo a história *Como se faz o cor-de-laranja?* de António Torrado, sempre acompanhada das respetivas imagens projetadas. Seguidamente, enquanto dava uma lição de Cartilha Maternal a um grupo de alunos, em que ensinava a letra “m”, dei uma proposta de trabalho sobre a estimulação à escrita das letras aprendidas, diferenciada consoante o seu nível de aprendizagem, a cada aluno.

Posteriormente, pedi para que todas as crianças retirassem debaixo das mesas os pratos que tinham escondidos. Pratos, esses, que continham parte de uma laranja com casca e gomos, dado que o objetivo era que identificassem o fruto e pudessem apreciar a sua cor, cheiro, textura e sabor. Rapidamente as crianças identificaram o fruto em questão e até mesmo a árvore que lhe deu origem. De seguida, após pedir a uma criança que recolhesse os pratos para o lixo e a outra que desse



toalhetas para limparem as mãos, mostrei-lhes uma laranjeira, pequena, verdadeira com os principais constituintes de uma planta completa. A partir de então, com a participação das várias crianças, completámos, com imagem e respetiva palavra, um modelo esquemático de uma planta completa, neste caso a laranjeira (Figura 14), que eu tinha feito em esferovite. Durante a atividade, através do diálogo explorei o nome dos principais constituintes da planta e suas funções.

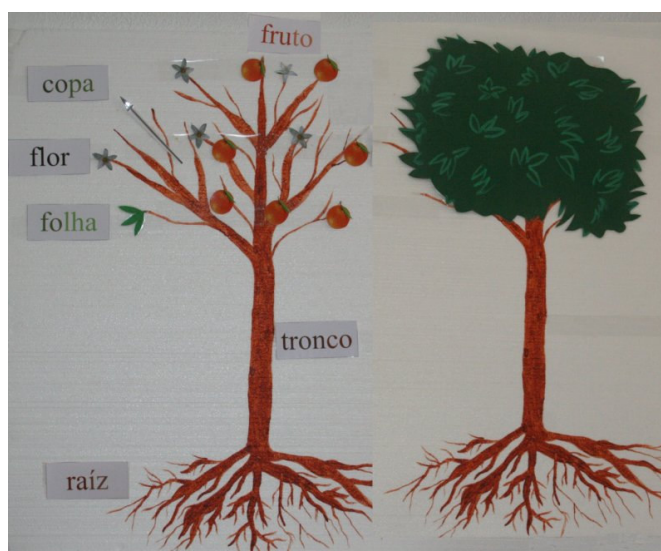


Figura 14 – A Laranjeira

Para finalizar, abrangendo o Domínio da Matemática, realizei a construção da camioneta com os 3.º e 4.º Dons de Froebel e distribui uma proposta de trabalho com três situações problemáticas pouco regulares, que não consegui concluir no tempo previsto mas mais tarde finalizei. Para além disto, as crianças também dispunham de envelopes com imagens de laranjas para facilitar algum cálculo necessário às situações problemáticas que propus oralmente com um carácter de cálculo mental.

Durante a tarde, também estive no estágio sem carácter obrigatório, para assistir a uma aula com o material Cuisenaire lecionado pela educadora. No decorrer da aula a educadora pediu às meninas para construírem a escada com as peças de valor par pela ordem crescente e aos rapazes construírem a escada com as peças de valor impar por ordem decrescente. Oralmente, fez situações problemáticas que envolviam as operações de soma e de subtração. Para concluir, realizou o jogo dos comboios, pedindo um número limitado de comboios para as peças, preta e castanha, que se tratariam das estações respetivamente.

Após terminar a aula, todos os restantes estagiários e eu, deslocámo-nos para uma sala onde se procedeu à avaliação das aulas programadas e também das aulas surpresas que alguns colegas tiveram.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita será apresentada no capítulo 2 quer com o seu plano quer com as devidas inferências e fundamentações teóricas.

Ao longo da aula de Conhecimento do Mundo explorei os conteúdos de forma organizada e de acordo com um encadeamento lógico, concordante com as necessidades educativas exigidas pelas crianças em que os conteúdos foram ajustados em termos concretos, sendo apoiados pela experiência. Esta, adveio da realização de diversas tarefas que implicavam ações que envolviam os cinco sentidos. É sabido que o educador possui um papel determinante na educação das ciências desde os primeiros anos, desta forma tive como base as noções intuitivas dos alunos e, a partir destas, estruturei situações de aprendizagem promovendo o contato com fenómenos científicos. Tal estratégia, permitiu às crianças o reforço das suas conceções alternativas e/ou primárias, no caso de estarem corretas, e a construção de novas conceções, no caso das alternativas e/ou primárias estarem incorretas, segundo a base científica que as fundamenta. Claro está, que a fundamentação científica nesta faixa etária encontrava-se ajustada ao grau de compreensão adequado a estes alunos.

A finalidade da educação em ciências assenta na promoção da “literacia científica” (Martins *et al.*, 2007b, p. 19), com intencionalidade de formar cidadãos cientificamente cultos, capazes de exercer uma postura ativa e manter uma atitude crítica, face a situações do seu dia-a-dia, lidando de forma eficaz, responsável e autónoma, perante os desafios e as carências da sociedade em que vivemos. Harlen (citado por Martins *et al.*, 2007b, p. 19) atesta exatamente este pressuposto, definindo literacia científica como uma vasta “compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de aplicar essas ideias aos acontecimentos e fenómenos do dia-a-dia e a compreensão das vantagens e limitações da atividade científica e da natureza do conhecimento científico”. E ainda acrescentam que cabe ao educador a função de “conceber e dinamizar atividades promotoras da literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional” (p. 15). Desta forma, a atividade que realizei foi uma experiência interativa, motivando de forma intrínseca o despertar pela aprendizagem das ciências.

Na atividade realizada no âmbito da área da Matemática, as crianças usaram um material estruturado como suporte e em simultâneo estavam munidas de um material não estruturado constituído por imagens de laranjas, para, deste modo através da manipulação, concretizarem o raciocínio mental que cada situação problemática requereu. As crianças, sempre que necessário, contaram o material e efetuaram os cálculos inerentes às operações de Adição e subtração, realizando ações de juntar e tirar. Ações como estas, devem ser mecanizadas para uma maior facilidade na

chegada aos resultados. Como afirmam Castro e Rodrigues (2008, p. 29) as “competência de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem”, assim as crianças “modelam os problemas recorrendo a materiais concretos”. Por conseguinte, é inevitável a utilização destes materiais como suporte da aprendizagem, dada a sua relevância no suporte das ações mentais das crianças.

Nesta aula, verifiquei que a construção levou mais tempo do que eu esperava e planeava, o que me impediu de terminar a proposta de trabalho. Futuramente, sem dúvida, que teria de ajustar melhor as atividades para o tempo disponível, em virtude de não haver oscilações nas rotinas diárias.

A reunião, que decorreu posteriormente, foi muito esclarecedora para mim quanto aos aspetos menos conseguidos ligados à minha prática. No entanto, as críticas que fiz sobre a minha aula, ou seja a minha auto-avaliação, foram de encontro ao que a professora da Equipa de Supervisão Pedagógica e a educadora me apontaram. Valorizei este momento, tendo sempre presente Korthagen (2001) refletindo sobre a forma de ultrapassar estas “deficiências” incorporando algumas das sugestões que me foram dadas.

### **Terça-feira, 25 de janeiro de 2011**

A educadora lecionou a área da Matemática, tendo como material estruturado de suporte, 3.º e 4.º Dons de Froebel. A mesma começou por explorar a caixa do 3.º Dom, procedendo à abertura de acordo com as regras pré-estabelecidas para o manuseamento deste material, colocando de imediato questões sobre o nome do sólido geométrico que as peças representam, o nome das faces e procedeu à contagem de vértices e arestas.

Posteriormente, seguindo na mesma a ordem de acontecimentos anteriormente referidos para o 3.º Dom, explorou o 4.º Dom, antes de partir à junção dos dois. Contou uma história, com o intuito de contextualizar a construção da mobília da sala, criando algumas personagens que dela faziam uso. Finalizada a construção, enunciou alguns cálculos mentais para serem desenvolvidos no concreto, recorrendo às peças dos Dons. De seguida, formulou duas situações problemáticas de cálculo, uma relacionada com a operação de somar, com somas sucessivas, e outra com a de subtrair. Nos dois casos, houve representação no quadro por uma criança, seguindo os moldes de dados, indicação e operação. Após a resolução, outra criança reestruturava a resposta ao problema, para a dar oralmente, de forma completa.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O 3.º e 4.º Dons de Froebel são excelentes materiais didáticos e apelam ao interesse da criança e à curiosidade para a aprendizagem de novas construções, aliadas a histórias e a situações de

cálculo integradas em situações problemáticas. A educadora partindo deste pressuposto, proporcionou às crianças um momento de magia, envolvendo as crianças, estimulando-as a desenvolverem a sua agilidade mental e o raciocínio matemático, através da história.

Outro interesse pedagógico identificado neste material é, francamente, o seu potencial de desenvolvimento de capacidades como a motricidade fina, a coordenação óculo-manual e por sua vez a visualização espacial e as noções geométricas, proporcionadas pela exploração das peças. Caldeira (2009b, p. 285) sublinha que “o 3.º e o 4.º Dons juntos são um acumulado dos objetivos dos Dons em separado, com alguma complexidade acrescida”, permitindo acompanhar a evolução da criança e possibilitando coadunar situações desafiantes, mediante o seu grau de maturação psico-motora.

Observar estas crianças a manusearem as duas caixas foi bastante interessante.

### **Sexta-feira, 28 de janeiro de 2011**

Este foi o dia selecionado para o meu par de estágio lecionar a sua aula programada, com a duração de sessenta minutos tendo como base o tema utilidades das plantas.

Entre o momento em que as crianças chegaram e o começo da aula, criou-se um compasso de espera pela chegada da professora da Supervisão da Prática Pedagógica. Enquanto isso, a colega manteve um diálogo com as crianças sobre o facto de ser um dia em que dava aula e mais concretamente satisfez algumas curiosidades das crianças em relação ao seu painel, exposto em frente do quadro, que continha lindos desenhos e muitas cores.

Ao iniciar a aula, optou pela estratégia de criar um espaço na sala, em que afastou as cadeiras e mesas, e as crianças se sentavam no chão sobre mantas. Desta forma, as crianças conseguiam estar mais próximas da minha colega e também do painel que servia de cenário à narração de uma história que a mesma realizou. A história, adaptada por si, tinha como título *Três árvores e três destinos* e foi narrada com a manipulação de fantoches, todos eles feitos pela colega com material reciclado. serviria de contextualização à utilidade da madeira das árvores e faria a ponte para o fabrico da pasta de papel, atividade, esta, que realizou mais à frente na sua aula como meio de exploração da área de Conhecimento do Mundo.

Após ter terminado a história, pediu às crianças que se sentassem nos seus lugares e distribuiu uma proposta de trabalho à turma, com o objetivo de estas, colarem as letras móveis, de que dispunham, de forma a formarem a palavra papel e em seguida enfeitarem o tronco da árvore desenhada, colando bolinhas, feitas em papel crepe, em toda a superfície do mesmo. A maioria das crianças manteve-se na realização desta tarefa, com a exceção de um grupo de três crianças, aos quais, a colega ensinou uma lição da Cartilha Maternal. Neste entretanto, este grupo de crianças manteve-se muito distraído e curioso em olhar para os trabalhos dos colegas, respondendo muitas

vezes, de forma errada. Facto este, que em determinadas alturas induziu a colega a cometer erros em relação ao que estava a ensinar.

Para a abordagem da área de iniciação à Matemática, só conseguiu realizar uma situação problemática. O objetivo foi as crianças contarem o número de flores de duas cores diferentes e posteriormente, através de cálculo mental, calculassem o número total de flores, erguendo a peça do Cuisenaire que correspondia a esse mesmo valor.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A linguagem empregue ao longo de toda a aula, a meu ver, foi muito pouco explícita e fluente, devido ao nervosismo talvez, o que condicionou a compreensão da mensagem por parte das crianças e as motivou a dispersar a sua atenção. A qualidade do discurso empregado em sala de aula é um elemento crucial para o processo de aprendizagem. Na opinião de Coll e Derek (1998, pp. 13 – 14) “a linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos, (...) é um meio vital, através do qual representamos, para nós mesmos, nossos próprios pensamentos”.

Por outro lado, a colega tentou muitas vezes, no decorrer da sua aula proporcionar às crianças momentos de saber escutar, fazendo pausas demoradas no seu discurso, para que houvesse silêncio e assim a atenção das crianças se focalizasse no seu discurso. Saber escutar assenta numa “tarefa ativa” com elevado “valor informativo” no que diz respeito “quer à comunicação, quer à aprendizagem”. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 31)

Relativamente à realização da pasta de papel e à modelagem da mesma, criando formas, deu oportunidade às crianças de aprenderem, fazendo, ou seja desenvolvendo no concreto a sua percepção tátil. Segundo as OCEPE (M.E, 2007a, p. 63), “a modelagem pode utilizar materiais diversos desde os mais dúcteis, como a areia molhada até aos mais consistentes como o barro (...) a pasta de papel (...)”, promovendo a sensibilidade da plasticidade dos diversos materiais.

### **Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011**

Nesta manhã, a educadora decidiu fazer uma revisão das regras da Cartilha Maternal, em grupo turma e solicitando respostas orais. No quadro, desenhou os grafemas, utilizando a letra bicuda e a cursiva, quer na forma minúscula, quer na forma maiúscula. Esta revisão, incorporou as vogais, as consoantes, os ditongos, mas tendo sempre em conta o nível de desenvolvimento de cada criança e por conseguinte a sua situação na aprendizagem da Cartilha.

Seguidamente ao intervalo, recorrendo ao material Geoplano explorou inúmeras noções geométricas. A educadora pediu às crianças, utilizando os elásticos disponíveis, para dividirem o geoplano em duas partes iguais e depois em quatro partes iguais. De seguida, dando orientações de

caráter espacial e as medidas, construíram em cada quarto uma figura geométrica. Seguidamente, as crianças puderam realizar construções livres.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A Cartilha Maternal consiste num método onde a aprendizagem é progressiva e individual, cabendo ao educador a função de auxiliar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades, estimulando-as de diferentes formas. Sim-Sim (2006, p. 99) sustenta que aprender a ler é uma “tarefa para toda a vida”. A mesma autora acrescenta ainda que “a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, mas que requer uma aprendizagem consciente por parte de quem lê, a qual tem que ser objeto de uma aprendizagem formal”. (p.141)

Dado o seu potencial manipulativo, o Geoplano é um material, segundo Alsina (2004, p. 70), bastante útil, sobretudo na exploração de noções geométricas, “as propriedades de cada figura (número de lados, diagonais, etc.); as relações que se estabelecem entre as diferentes figuras (composição e decomposição, etc); as relações espaciais, usando sobretudo sistemas de coordenadas (posição, distância, etc.); a aplicação de algumas transformações; etc.”

A visualização espacial, outra competência desenvolvida com o Geoplano, consiste num conjunto de capacidades que devem ser desenvolvidas na educação pré-escolar, uma vez que potencializam a “aprendizagem da geometria” (Lorenzato, 2006, p. 132) promovendo o desenvolvimento de uma gama de conhecimentos e capacidades que outros materiais não estão aptos a desenvolver.

### **Terça-feira, 1 de fevereiro de 2011**

Esta foi a minha segunda manhã de aula lecionada neste bibe. O tema subjacente a esta aula foi as aves e, mais concretamente o Pinguim Imperial.



Figura 15 - *Fantoches*

Para a contextualização da abordagem sobre a ave em si, recorrendo à manipulação de fantoches (Figura 15), foca e pinguim, e com a projeção, através do computador e datashow, de imagens que serviram de cenário à narração que fiz da história “Na Terra dos Pinguins” da autoria de António Torrado e adaptada por mim. Seguidamente, distribuí envelopes por toda a turma, dividida por grupos, que continham imagens de aves e palavras com o objetivo de construirmos uma área vocabular sobre as aves, dado que para a leitura das respetivas palavras pus em prática os meus conhecimentos de Cartilha para auxiliar as crianças na leitura preparatória.

Posteriormente ao intervalo e socorrendo-me do material estruturado Cuisenaire, efetuei uma revisão geral das cores, do valor das peças e das escadas por ordem crescente e decrescente, tendo em conta os números pares e ímpares. Ainda no seguimento do uso deste material, realizei algumas situações problemáticas, implicando cálculos com somas e subtrações.

Para o fecho desta manhã, reservei a aula de Conhecimento do Mundo, na qual projetei um excerto de um documentário, em filme, sobre o Pinguim Imperial. Assim, explorei as características do Pinguim, tendo como suporte uma apresentação em *powerpoint* de uma sequência de imagens elucidativas das mesmas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A estratégia de apresentação da história à turma, o facto de as imagens estarem em formato digital, e o uso de fantoches, foram determinantes para o sucesso desta aula. As crianças estavam maravilhadas a ouvir a história.

O uso da projeção das imagens, é para mim, uma forma de concentrar a atenção de todos os alunos, como advertem Spodek e Saracho (1998, p. 335), “as fotografias estimulam discussões e oferecem informação”, desta forma as imagens devem “ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter excesso de detalhes, para que eles possam se concentrar no que é importante”.

Por outro lado para que a relação estabelecida entre mim e os alunos, fosse mais lúdica e próxima, não descurando as regras de sala de aula recorri ao uso de fantoches, que tal como afirma Costa (1989, p.37) o fantoche torna-se “alguém”, “é esta a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver”, apelando ao imaginário da criança.

Ao longo desta manhã, suportei-me várias vezes nas novas tecnologias de informação como um meio facilitador da aquisição da aprendizagem. Mena *et al.* (1996), enunciados por Silveira-Botelho (2009, p. 114) afirmam que “as novas tecnologias, são meios eletrónicos que criam, armazenam e transmitem a informação de forma rápida e em grande quantidade e fazem-no combinando diferentes tipos de código”, sendo no seu computo geral “mais um recurso pedagógico,

que o professor deve utilizar, pois vai desenvolver uma nova linguagem (reúne informação gráfica, sonora, textual e visual ...) e um novo ambiente social”. Neste âmbito, dadas as capacidades que se podem desenvolver, trata-se de um meio facilitador da aprendizagem que deve ser explorado com as crianças combinando os diferentes códigos de comunicação, sem esquecer que devemos ser criteriosos na seleção do que fazemos.

### **Sexta-feira, 4 de fevereiro de 2011**

Acompanhámos as crianças deste bibe a uma visita de estudo ao museu Calouste Gulbenkian, a fim de podermos ver uma exposição de arte, que se adequava às crianças desta faixa etária.

Ao chegarmos ao museu, fomos divididos em dois grupos. A minha colega de estágio e eu ficámos com um grupo de crianças, enquanto a educadora acompanhou as restantes.

A guia que nos acompanhou, conduziu-nos à visita por toda a exposição, mas deu especial ênfase a quatro pinturas. Em cada uma delas, fez uma paragem em que abordou a cor, as formas, o tipo de vestuário, os desenhos e o material, de que eram feitas as obras de arte. Também trazia consigo, um conjunto de cartões em que cada uma das pinturas, pelas quais passámos, estava alterada e as crianças teriam que observar, comparando com a obra original, e identificar as diferenças.

As pinturas eram uma paisagem que comparou com a pintura de uma cidade, um retrato de Fernando Pessoa e uma representação de muitas pessoas sentadas numa esplanada. Quando parou para a visualização da obra original de Fernando Pessoa, que está sentado numa cadeira com uma caneta na mão porque era escritor, mostrou um cartão com a mesma figura, mas esta dispunha de um chapéu de cozinheiro e segurava uma colher de pau. Através da mudança de adereços na imagem, as crianças puderam perceber que ali não estava em causa o Fernando Pessoa, mas sim a sua profissão que estava diferente da que protagonizou na sua vida real e que estava evidenciada na obra original.

No autocarro, as crianças conversavam muito sobre o que viram no museu e até mesmo de que quadros mais gostaram e se achavam capazes de reproduzir.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A visita de estudo, apesar de aparentemente, ter um carácter mais descontraído de aprendizagem, é igualmente uma ferramenta que tem de ser bem explorada para poder, por conseguinte, ser aproveitada em termos pedagógicos pelas crianças. Segundo Varela (2009), deverá existir antes da visita um trabalho por parte da educadora em sondar as expectativas dos alunos, de forma a não existir uma grande discrepância entre as mesmas e a realidade com que se deparam. Por conseguinte, quanto mais familiarizados, os alunos, estiverem com o local, as tarefas a realizar, mais promissora será a visita de estudo. A mesma autora, acrescenta ainda, que durante a visita de estudo



é imprescindível a ação do docente junto das crianças, fomentando as interações entre os pares, e entre elas e a guia.

No final da visita, é essencial dialogar com as crianças sobre as experiências vivenciadas durante a mesma e permitir que determinados conhecimentos recentemente apreendidos se acomodem juntos dos pré-existentes.

### **Segunda-feira, 7 de fevereiro de 2011**

Neste dia, a minha colega de estágio, para dar continuação à temática das aves lecionada por mim, deu a sua primeira manhã de aulas, neste bibe, abordando o bico das aves.

Para a contextualização da temática das aves e exploração da área da estimulação à leitura, leu a história do Patinho Feio. Feita a leitura, desenvolveu um diálogo com as crianças sobre a moral da história e os valores que se podem aplicar na nossa vida do quotidiano. Por fim, debateram as diferenças entre um pato e um cisne.

Na Matemática, utilizou como suporte os Calculadores Multibásicos, para a realização de diversas situações problemáticas, que implicitamente conduziam o raciocínio para a aplicação das operações de soma, subtração e Multiplicação. Para melhor acompanhamento dos processos que iam realizando nas placas, uma criança vinha ao quadro e escrevia os mesmos, de modo a que todos se pudessem autocorrigir, caso fosse necessário.

Quando regressaram do intervalo, a colega distribuiu as crianças por cinco grupos. Neste momento, iniciava a exploração do tema bico das aves, inserido na área de Conhecimento do Mundo, com o auxílio de um *powerpoint* que projetava. Desta forma, socorrendo-se de imagens muito nítidas há cerca deste conteúdo, explicitou a importância da existência do bico nas aves e a sua diversidade. Apelou às crianças para a observação de diferentes bicos e a sua relação, quer com o habitat, quer com a sua alimentação. Para sistematizar os conhecimentos, insistiu mais na relação do bico com a alimentação de cinco aves distintas, o tucano que se alimenta de banana, a galinha que se alimenta de milho, o beija-flor que se alimenta do pólen da flor, o falcão que se alimenta de ratos e o pelicano que se alimenta de peixe. Nesta ordem de ideias, achou pertinente a realização de um jogo, em que cada grupo continha um saco com quatro peças de esferovite (uma representava a cabeça de uma ave e as restantes os bicos já observados), três imagens correspondentes a três alimentos que a ave se podia alimentar e um envelope, que só poderiam abrir no fim, que continha o nome da ave que tinham de descobrir pelas pistas dadas. Assim, o jogo consistia na combinação da cabeça, com o bico, e com o alimento que correspondesse a uma das aves apresentadas. No final, para permitir a verificação da assertividade do jogo, um elemento de cada grupo lia para a turma a palavra que estava dentro do envelope.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Esta aula consistiu num momento bastante positivo, dado que a colega explorou a temática sempre empregando uma estratégia de paralelismo com a experiência e vida ativa de cada criança.

O conto que escolheu para ler nesta manhã, rapidamente se tornou uma história vivenciada por todas as crianças, que de alguma maneira, a comparavam com situações do seu dia-a-dia. Pode-se assim afirmar que a leitura deste tipo de textos, tem um cariz de ludicidade e prazer mas também educativo e formador a nível cívico. Guerreiro, mencionado por Traça (1992, p.87) os contos “exercem de modo atraente a sua função moralizadora, adverte sem magoar, são a moral viva em ação, o vasto palco da vida (...)”.

Gostei muito de assistir a este momento da aula da colega.

Através de ações físicas mecanizadas, a colega adequou as noções Matemáticas exploradas ao nível de desenvolvimento das crianças, percorrendo um percurso gradual em direção à passagem da realização da operação, manipulando as peças, à sua representação gráfica. Segundo Escalona, citada por Caldeira (2009b, p. 83), a “forma de trabalhar estas operações será através de ações concretas. Partindo das ações, faremos a passagem à quantificação das mesmas e portanto às operações”. A mesma autora acrescenta ainda que “os calculadores multibásicos permitem aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações” (p. 208). Desta forma, é muito importante o treino progressivo de operações que envolvam pequenas quantidades para que progressivamente compreendam e interiorizem o mecanismo dos algoritmos, já que Palhares (2004) citado por Caldeira (2009b, p. 208) sustenta que “um algoritmo é um processo sistemático e mecanizado que permite obter um resultado procurado a partir dos dados iniciais”.

Na área de Conhecimento do Mundo, a colega desenvolveu a temática, envolvendo as crianças numa “pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011b, p. 100). Como tal, as crianças foram estimuladas à aprendizagem interativa associada à experiência, através de um jogo, motivadora de curiosidade e envolvimento na aquisição dos conhecimentos.

## **Terça-feira, 8 de fevereiro de 2011**

O tema abordado, nesta manhã, pela minha colega prendia-se com o conhecimento do ciclo de vida da rã.

Para a exploração à leitura, a colega trouxe um livro de tamanho A<sub>0</sub>, onde constava a história do Príncipe Sapo escrita mas faltava colocar imagens. Tarefa esta, que foi realizada por algumas crianças, que ela ia chamando ao longo da história.

Ao nível da Matemática, recorreu à manipulação do 3º e 4º Dons de Froebel, juntos, para a realização das duas construções, a mobília do quarto e o poço. Para cada construção, colocou

questões, de modo a explorar a noção de dezena, meia dezena, dúzia, meia dúzia e metade. Embora, tivesse o cuidado de distribuir envelopes com imagens de sapos coloridos, para facilitar o raciocínio, as crianças não conseguiram chegar às respostas, apesar da colega ter tentado conduzir as crianças ao raciocínio correto. Com o passar o tempo, a colega foi ditando algumas situações problemáticas que implicavam a realização de operações de soma e subtração. No entanto, as crianças começaram a ficar agitadas e embora a colega adotasse uma postura disciplinadora e tentasse a todo o custo prosseguir com as atividades, as crianças já não estavam concentradas, pelo que a mesma optou por terminar a aula e encaminhar as crianças para o intervalo.

Após o intervalo, o tempo que restava foi completado pela minha colega na explicitação do ciclo de vida da rã através da projeção de um *powerpoint*, com imagens elucidativas do mesmo, e para terminar, fez passar por todas as crianças o seu animal de estimação, uma rã, para que todos a pudessem ver dentro do aquário.

Em seguida, realizaram uma proposta de trabalho que consistia em desenhar setas, sequenciando as várias etapas do ciclo de vida da rã, com base no que tinham acabado de ver.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A minha colega de estágio aplicou, no caso da Matemática, diferentes estratégias com o intuito de encaminhar o pensamento das crianças em direção à resposta, no entanto as mesmas não surtiram efeitos, as crianças não atribuíram significados aos estímulos recebidos, pelo que desligaram, deixando de prestar atenção à aula. Para Bruner citado por Sprinthall e Sprinthall (1999, p. 241) “uma das razões pela qual os professores não conseguem comunicar um determinado ponto fundamental a uma criança, aparentemente incapaz de compreender, é simplesmente porque o modo de apresentação utilizado pelo professor não se ajusta ao nível de experiência da criança”.

Assim, teria sido útil que a colega tivesse reformulado de forma simples e concisa, e voltasse a explicar, colmatando as fragilidades.

### **Sexta-feira, 11 de fevereiro de 2011**

Nesta manhã, a educadora distribuiu tarefas a cada uma das suas estagiárias, no âmbito da área de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, utilizando a Cartilha Maternal. No meu caso, efetuei a revisão da 22ª lição.

A colega S. ficou a ajudar na leitura das lições, nos respetivos lugares. Estas lições, estão escritas numas folhas A<sub>5</sub> plastificadas que têm palavras e /ou pequenas frases associadas à letra onde se situam na Cartilha.

A colega D. encontrava-se a auxiliar as crianças na realização das propostas de trabalho que tinham nas capas.

Finalizado o intervalo, a colega S. leu e explorou uma história sobre a segurança rodoviária. Sentou a turma no chão e pediu que imaginassem o que ela estava a contar. No final, conversou com eles sobre as normas de conduta que devemos ter enquanto peões e condutores nas estradas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, a educadora, tal como eu, ensinámos diversas lições aos vários pequenos grupos, utilizando como suporte físico a Cartilha Maternal exposta na sala. Os procedimentos eram semelhantes para todas as lições, dado que auxiliávamos na leitura preparatória de cada palavra e solicitávamos em seguida, às crianças, que formassem uma frase contendo a palavra lida. Desta forma, as crianças conseguem contextualizar a palavra e assimilar o seu significado enquadrando-a nas suas vivências, efetuando uma leitura compreensiva.

Dada a importância da palavra neste método, Deus (1997, p. 93) realça que se deve utilizar “numa frase a palavra lida dando a noção de que a palavra é o grande instrumento do discurso”. No seguimento desta ideia, reforçando-a, Mata (2006, p. 49) refere “para que se adquira automatização, há que não esquecer que, para além do reconhecimento rápido da palavra, a criança deverá reter o seu significado, sendo necessária a aquisição de estratégias que levam à compreensão”.

O facto das lições serem dadas a pequenos grupos de crianças, situados no mesmo patamar de aprendizagem, esta, não deixa ser individual e personalizada. Desta forma, a educadora consegue acompanhar melhor o ritmo de trabalho de cada um e ao mesmo tempo, motivá-los enquanto grupo a envolverem-se na mesma tarefa.

A relação que a educadora estabelece com as crianças é determinante para o sucesso desta aprendizagem.

### **Segunda-feira, 14 de fevereiro de 2011**

Esta manhã, o estagiário da Licenciatura em Educação Básica deu a sua aula programada de Conhecimento do Mundo sobre o azeite. Iniciou a aula com um diálogo sobre algumas imagens de frutos e respetivas árvores que lhes dão origem, até chegar à azeitona. Neste momento deu a provar uma azeitona a cada criança e posteriormente falou-lhes sobre a oliveira, mostrou folhas de uma oliveira e partiu para a visualização de um filme sobre o fabrico do azeite. No decorrer da visualização foi chamando a atenção aos alunos de aspetos importantes como o nome da etapa em que é retirada a azeitona da oliveira, varejar, o nome do local onde se faz o azeite, lagar, e por aí fora.

Para finalizar, distribuiu imagens para colorir do processo do azeite e pediu que as colassem, por ordem cronológica dos acontecimentos, numa folha branca.

Posteriormente, deu a provar aos alunos um pedaço de pão com azeite.

Interligando com esta área, preparei uma exploração, no Domínio da Matemática com o material Cuisenaire. Realizei, numa parte da aula, algumas situações problemáticas de resposta oral e manipulação das peças. Na outra parte da aula, distribui um envelope com retângulos de papel colorido associado às cores das peças e uma folha A<sub>4</sub> com duas situações problemáticas que propus, com o respetivo espaço de resposta. Desta forma, as crianças teriam de colar os retângulos, conforme as peças de Cuisenaire que utilizavam e escreverem as respostas das mesmas.

Os conteúdos ao nível da Matemática trabalhados por mim, foram as noções de dúzia, meia dúzia, metade, dobro, associados às operações de soma e subtração. Também explorei a soma sucessiva de parcelas iguais e a sua transformação numa Multiplicação, com a respetiva diferença na posição das peças do Cuisenaire.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A temática do azeite, inserida na área de Conhecimento do Mundo, foi muito bem explorada pelo colega, que desde logo, quer através do diálogo sobre as vivências, quer pelo apelo aos conhecimentos anteriores e aos órgãos dos sentidos, criou um ambiente de curiosidade promotor de uma aprendizagem ativa por parte das crianças. As OCEPE (M.E, 2007a, p. 85) enunciam que “mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender”. Assim sendo, mesmo havendo crianças que não sabiam o que era um lagar, o colega J. teve o cuidado de voltar a passar a parte do filme referente ao local e explicar detalhadamente o que lá se faz. Martins *et al.* (2007a, p. 14) salienta que “todas as crianças têm o direito de aprender”, e neste caso o ensino das ciências é fundamental para a percepção das crianças em relação ao mundo que as rodeia.

A minha abordagem no Domínio da Matemática está contemplada no capítulo 2, com a apresentação do respetivo plano, inferências e fundamentações teóricas.

### **Terça-feira, 15 de fevereiro de 2011**

A educadora, lecionou a área de iniciação à Matemática de uma forma diferente da habitual. Com o auxílio do quadro, algarismos móveis e palhinhas foi chamando as diversas crianças ao quadro para uma revisão de algarismos, quantidades e operações de soma e subtração. As perguntas eram feitas consoante o nível de aprendizagem de cada criança, mas todas elas foram chamadas naquela manhã e colmatadas algumas dificuldades.

As restantes crianças estavam nos seus lugares a realizar propostas individuais centralizadas na mesma área.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A insistência no trabalho continuado sobre o sentido de número é algo precioso nesta faixa etária como corrobora Costa (1988, citado por Caldeira, 2009b, p.62), afirmando que “é no pré-escolar que a criança forma os conceitos matemáticos básicos, ou seja, aqueles que são fundamentais para o trabalho posterior com números, medidas e geometria”. Daí ser importante que o educador aborde estas noções, partindo do concreto, concretizando-as, facilitando a sua compreensão e mecanização.

Ao propor a diversas crianças situações problemáticas que requeriam raciocínios mentais que as mesmas demonstraram dificuldades, a educadora disponibilizou palhinhas para que as mesmas contassem e conseguissem efetuar os cálculos inerentes às operações de Adição e subtração, praticando ações de juntar e tirar. Para Castro e Rodrigues (2008, p. 29), “as competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem (...) recorrendo a materiais concretos”. Assim, mostrou-se muito pertinente a utilização de palhinhas, como material não estruturado, mas igualmente importante no suporte das ações mentais das crianças.

### **Sexta-feira, 18 de fevereiro de 2011**

Durante esta manhã, decorreu uma aula de uma colega, na área de iniciação à Matemática, tendo como suporte o material Cuisenaire.

A colega começou por pedir ajuda a algumas crianças para irem buscar as caixas. Prontamente, foram buscar as caixas ao salão e distribuíram-nas por todos os colegas.

Na primeira parte da manhã, a colega contou uma história em que contextualizou diversas situações problemáticas que os alunos tiveram que resolver, utilizando o material.

Depois do intervalo, distribuiu às crianças uma proposta de trabalho em que as mesmas teriam de resolver as situações problemáticas, pintando retângulos que representariam as peças do Cuisenaire.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Ao pedir aos alunos para a ajudarem na distribuição do material, permitiu que estas se sentissem responsáveis e úteis, envolvendo-as na dinâmica da aula. Tal aspeto, por ser considerado relevante para as crianças, consta nas OCEPE (M.E, 2007a, p. 36) como importante “a participação

de cada criança (...) no processo educativo através (...) da distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva (...) experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo.

No Domínio da Matemática, são necessárias ações concretas para a resolução das situações problemáticas, uma vez que segundo Nabais (s.d., p. 4) numa Matemática “cujas bases são apenas símbolos e fórmulas e cujo processo de desenvolvimento é apenas dedutivo logo a partir das primeiras classes, não há verdadeiramente lugar para uma verdadeira «abstração». Nos símbolos e fórmulas pouco ou nada existe que se possa «abstrair»”.

Com o manuseamento deste material, foi permitido o estabelecimento de relações numéricas, possibilitando a organização do cálculo mental e a contextualização e compreensão do sentido das operações executadas.

### **Segunda-feira, 21 de fevereiro de 2011**

Neste dia, iniciei a manhã fazendo uma dobragem de uma casa, servindo de cenário à leitura da história “A casa feita de sonho” de Ricardo Alberty em que faria a envolvimento e a contextualização da temática do mel, escolhida para este dia. Mal iniciei a história, fui interrompida pela chegada das senhoras inspetoras da Segurança Social, pelo que a minha aula passou para a tarde, a pedido da educadora.

O resto da manhã foi passada a ajudar as crianças a terminarem os trabalhos em atraso.

Da parte da tarde, embora não fosse estágio obrigatório, permaneci no Jardim-Escola e lecionei a minha aula sobre o mel. Comecei logo vestida de abelha, encarnando a personagem da Abelha Zizi que lhes ia explicar como se faz o mel, porque não havia tempo a perder (Figura 16).



*Figura 16 – A Abelha Zizi*

Após a leitura da história, em que eu era a personagem, dialoguei com as crianças sobre a mesma e separei-as por cinco grupos. Neste momento, distribuí uma frase para colarem dentro da

casinha e letras móveis para a completarem, formando a palavra correta. Enquanto isso, levei um grupo de crianças à Cartilha e fiz uma revisão geral das letras.

A partir das frases anteriores, interliguei a área de domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com a área de Conhecimento do Mundo. Dialoguei com as crianças com base numa história, com imagens projetadas em datashow, sobre a profissão de apicultor e quais os processos necessários para a extração do mel. Aspetos, estes, que puderam ver num filme a realidade da atividade de um apicultor no seu dia-a-dia.

Posteriormente distribuí umas imagens, referentes ao ciclo do mel, para que as crianças as colassem numa grelha cronológica que desenhei numa folha A<sub>4</sub> para melhor compreenderem o processo.

Para terminar esta área, dei a provar a cada criança uma bolacha com mel.

Na abordagem à Matemática, interliguei-a com a produção de mel do apicultor e a sua venda de frascos de mel. Para isso, socorri-me do material Calculadores Multibásicos e realizei vários exercícios. No quadro preparei um gráfico de barras com o título e as perguntas interpretativas, em que as crianças teriam de desenhar as barras. À medida que íamos vendo a quantidade de frascos vendidos em cada dia, uma criança vinha ao retroprojektor e desenhava no acetato para que todas pudessem acompanhar nos seus lugares. Em seguida, respondemos às questões suscitadas pela leitura dos dados do gráfico.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Ao longo da aula, a minha postura foi de constante interação com as crianças, desafiando-as a participar ativamente, colocando os seus conhecimentos em ação, num esforço conjunto e continuado para o sucesso. De acordo com os pressupostos desta estratégia, melhor dizendo modelo, são mencionados por Pacheco (1999, pp.164 e 169) em que o docente assume um papel de “líder que favorece a participação dos alunos”, com a intensão de promover a “construção” e a “reconstrução social, coletiva e individual”. Este modelo atribuí, por conseguinte, especial ênfase ao desenvolvimento humano participativo nas múltiplas interações sociais.

Da mesma forma, Jensen (2002, p. 141) corrobora a importância das relações interpessoais, enfatizando que “somos essencialmente seres sociais e os nossos cérebros desenvolvem-se num ambiente social”. Assim, “a «aprendizagem cooperativa» quando utilizada apropriadamente, em que se promove a conversação, a partilha e a discussão através de atividades conjuntas, “é altamente compatível com o cérebro”. Sendo assim, é fundamental proporcionar às crianças atividades de interação, diálogo, partilha e colaboração, uma vez que “estamos biologicamente ligados pela linguagem e a comunicação interpessoal”.



No decorrer da exploração da história, promovi o contacto das crianças com a escrita, solicitando-lhes que, com as letras móveis, escrevessem as palavras que completavam as frases. Assim, por meio de uma situação significativa e lúdica do uso da escrita visei desenvolver nas crianças a “ vontade, iniciativa e prazer” e o sentimento de desafio para explorar e avançar na apreensão da escrita. Esta prática realizada diariamente no Jardim-Escola promovendo “múltiplas situações”, tornando-se “ponto de partida para atividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização da leitura e da escrita, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem escrita”. (Mata, 2008, p. 20)

Relativamente à área de Conhecimento do Mundo, o plano encontra-se no capítulo 2 acompanhado das respetivas inferências e fundamentações teóricas..

Na abordagem à Matemática, escolhi a construção de um gráfico de barras, apesar de se tratar de um conteúdo do 1.º ciclo, mas trabalhado com este material, de fácil compreensão e a estratégia que utilizei promove a agilidade do cálculo mental e a interpretação de dados. APM (1988) citada por Matos e Serrazina (1996, pp. 25 – 26) referem que “a aprendizagem da Matemática deve construir, em todos os níveis, aos olhos dos alunos uma experiência pessoal positiva que tem significado e importância por si mesma e no momento em que decorre e se desenvolve”, seguindo uma perspetiva de multiplicidade de atividades “recorrendo a instrumentos variados que visem: os aspetos cognitivos e os afetivos; (...) as atividades escritas e as orais; as capacidades de interpretação (...)”.

Por esta ordem de ideias, a exploração deste conteúdo ao nível do pré-escolar é um trabalho que servirá de base a uma maior exploração no 1.º ciclo, no entanto acarreta uma predisposição de à vontade e facilidade na aquisição de conhecimentos ao nível deste conteúdo.

Com esta aula terminou o meu estágio neste bibe.

Ao longo deste período no Pré-Escolar posso dizer que tive a felicidade de ser presenteada com crianças muito simpáticas e participativas, quando solicitadas.

Em relação às atividades que realizei e fazendo um balanço das mesmas, posso afirmar que na maioria decorreram bem, à exceção das aulas que dei no Bibe Amarelo. A maior dificuldade que senti em relação às atividades neste bibe foi, ao planear, encontrar estratégias que atraíssem a atenção das crianças e dessem oportunidade para participarem todas, sem que se refletisse em situações de indisciplina.

Quanto à relação afetiva, fui sempre muito afetiva com todas, não esquecendo que existem regras e que se as estipulo com as crianças, faço-as cumprir.

Para concluir, gostava ainda de referir que o estágio que senti que foi mais gratificante a nível de experiência foi do Bibe Azul. Graças ao apoio da educadora da sala, que detentora de tanto saber,

me deu sugestões, deixou-me experimentar estratégias e a nível de materiais matemáticos lecionou todos os que se adequavam àquela faixa etária, esclarecendo-me sempre as dúvidas que fossem surgindo.

Espero não faltar muito tempo para colocar em prática todo este conjunto de conhecimentos, uns práticos e vivenciados, outros ainda só observados.

#### **1.4 – 4.<sup>a</sup> SECÇÃO – Seminário de Contacto com a Realidade Educativa no Jardim-Escola Tomar I**

Este momento de estágio teve a duração de uma semana, no Bibe Azul, abrangendo um horário intensivo das 9h às 17h, sendo que a hora de almoço foi realizada de acordo com a educadora da sala.

##### **1.4.1 – Caracterização da turma**

A turma do Bibe Azul era composta por vinte e oito crianças, quinze do sexo feminino das quais quatro tinham 4 anos e onze tinham 5 anos e, treze do sexo masculino das quais seis tinham 4 anos e sete tinham 5 anos.

De acordo com informações fornecidas pela educadora da sala este grupo de crianças estava bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola, que fomenta a organização do ambiente educativo de modo a que a criança se relacione consigo própria, com os outros e com o mundo; e, de uma forma geral as crianças desta turma demonstram motivação e interesse pelas diversas aprendizagens, apresentando-se muito participativas, curiosas e colaborativas em todos os processos letivos.

##### **1.4.2 – Caracterização do espaço**

A sala do Bibe Azul situava-se junto ao salão. Relativamente à disposição das crianças, estas, encontravam-se sentadas aos pares, permanecendo no seu computo geral, a disposição das mesas de trabalho em “u” (Figura 17).



*Figura 17 – Disposição da sala do Bibe Azul do Jardim-Escola de Tomar*

A sala era bastante colorida (Figura 18), encontrava-se decorada com elementos figurativos e com trabalhos realizados pelos alunos. Segundo Jensen (2002, p.66) “um ambiente rico na sala de aula, cheio de cartazes, estruturas móveis, desenhos e gráficos será razoavelmente bem aceite pela maior parte dos alunos”.



Figura 18 – *Sala do Bibe Azul do Jardim-Escola de Tomar*

Esta sala estava apetrechada de materiais de apoio ao estudo, possuía dois quadros em ardósia negra, placardes (onde eram colocados os trabalhos realizados pelos alunos) e móveis para arrumação de material, este encontra-se devidamente identificado com a respetiva nomenclatura em etiquetas, Hohmann e Weikart (1997) defendem que a arrumação torna-se muito mais fácil se os adultos e as crianças souberem onde colocar os materiais. Desta forma, faz sentido etiquetar prateleiras e recipientes com rótulos apropriados do ponto de vista do desenvolvimento. Para além do que já foi descrito existe, no interior da sala, uma pequena biblioteca com vários tipos de livros.

#### **1.4.3 – Rotinas diárias**

Como se trata de um Jardim-Escola diferente daquele onde realizo o estagio durante o ano, faço aqui a referência à única diferença que pude observar nas rotinas destas crianças em relação às mencionadas por mim, no Bibe Azul B, no Jardim-Escola dos Olivais.

Assim, as crianças, ao chegarem pela manhã, dirigem-se ao salão onde se realiza o acolhimento matinal, feito por algumas educadoras e professoras, constando alunos desde o Bibe Amarelo, Pré-Escolar, até ao Bibe Azul Escuro – 4.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, dispostos numa roda. O Bibe Amarelo encontra-se no centro e o 4.º ano na periferia da roda, juntamente com as educadoras e professoras. Neste momento cantam o Hino da João de Deus e todas as outras músicas diárias, juntando por vezes, outras que os alunos tenham aprendido fora da escola e queiram ensinar à comunidade escolar.

#### 1.4.4 – Relatos diários

##### **De segunda-feira, 28 de fevereiro a sexta-feira, 4 de março de 2011**

Esta semana em que estive a estagiar na sala do Bibe Azul remete para a designação de semana de estágio intensivo em que, para além de observar o período letivo das crianças na parte da manhã, permitiu-me observar igualmente o período da tarde, dado que o horário dos estagiários estava compreendido entre as 9h e as 17h, com uma hora de almoço.

Durante esta semana, para além das aulas lecionadas pela educadora, pude assistir à realização da prenda para o dia do pai, à construção das suas máscaras picotando e pintando imagens, utilizando a técnica do lápis de cera derretido, enquanto se inspiravam na escolha das tonalidades ao som da música que irradiava de um rádio.

Durante todas as manhãs, à exceção da de sexta-feira os alunos realizaram uma expressão escrita e foram em grupo à Cartilha Maternal. Num dos dias, também fizeram um exercício de orientação espacial, em que a educadora pedia para que em folhas A4 brancas desenhassem as imagens, que ela mencionava, na folha nos locais que ia referindo. O exercício final era de carácter ortográfico e consistia na escrita de uma palavra identificativa de cada imagem.

O último dia da semana foi especial, os alunos estiveram a festejar o Carnaval e por isso foram todos mascarados, tornando-se um momento mais descontraído, repleto de ludicidade e brincadeira, não existindo aulas. De manhã, os alunos dirigiram-se em cortejo Carnavalesco pelas ruas da cidade de Tomar em direção ao edifício do Município (Figura 19).



Figura 19 – *Desfile de Carnaval*

## **Inferências e fundamentação teórica**

É no Carnaval que a criança mais gosta de brincar ao faz de conta, na medida em que lhe é permitido encarnar uma personagem com que se identifique, caracterizando-se a rigor.

O desfile dos alunos foi um momento marcante desta semana, desinibindo os mais tímidos, reforçando o empenho e autoconfiança de todos. No âmbito do ambiente que se criou em torno desta festividade repleta de fantasia e magia, Jensen (2002, p. 97) refere que “as actividades de equipa (...), bem como o teatro ou dramatizações que impliquem actuações públicas” são uma mais valia para as crianças e acrescenta que “(...) as emoções têm um lugar importante e de direito na aprendizagem e nas escolas” (p111). LeDoux (citado por Jensen, 2002, p. 112) afirma que “as emoções conduzem a atenção, criam significados e têm os seus próprios percursos de memória”.

As crianças, independentemente da faixa etária, devem conviver umas com as outras e, também, com adultos, tal como sucedeu neste dia em que alunos, docentes, pais e toda a comunidade puderam acompanhar o cortejo. Reis (2008, p. 37) afirma que para um bom desenvolvimento da criança é necessário “a integração da criança no universo colectivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, a sua adaptação ao meio escolar, o relacionamento com todos os agentes educativos, a relação com os colegas, são factores decisivos para o seu desenvolvimento social”.

Desta forma, são atividades como estas que beneficiam, e muito, as nossas crianças que sentem, de perto, o acompanhamento dos seus pais e familiares queridos, correspondendo às suas expectativas e desenvolvendo a sua autoconfiança, auto-estima e integrando o processo de socialização.

Esta semana foi sem dúvida um período de formação intensiva privilegiada, onde a arte de brincar, de pintar, de cantar, de dançar, de aprender a ler e a escrever, a conviver e a viver, se coadunaram numa espécie de vetores direccionados num só sentido, o de uma educação no verdadeiro sentido da palavra, voltada para todos e adaptada para cada um.

### **1.5 – 5.<sup>a</sup> SECÇÃO – Bibe Verde B – 2.º Ano B**

Este momento abrangeu o período de 14 de março de 2011, segunda-feira, a 17 de maio de 2011, terça-feira, na turma do Bibe Verde B - 2.º ano.

#### **1.5.1 – Caracterização da turma**

A turma do 2.º Ano B era composta por 28 crianças, 17 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Todas elas tinham 7 anos.

Este grupo de crianças mostrou-se sempre muito motivado e participativo nas suas aprendizagens.

Nesta turma, existiam dois alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, dispondo assim de apoio regular por parte de uma professora destacada para essa função.

### **1.5.2 – Caracterização do espaço**

A sala dispõe de uma estrutura arquitetónica constituída por duas portas de acesso à mesma, uma permitindo o acesso direto ao interior do edifício do Jardim-Escola e outra com acesso ao exterior, mais propriamente aos recreios.



*Figura 20 – Sala do Bibe Verde – 2.º Ano B*

A nível organizacional (Figura 20), a sala é constituída por carteiras individuais juntas duas a duas, dispostas por filas, voltadas para o quadro, pela secretária da professora, localizada junto ao quadro e uma estante lateral, onde são guardados os dossiers.

Na parede oposta à do quadro, existem dois placardes onde são expostos os trabalhos dos alunos.

As rotinas dos alunos do 2.º Ano diferem muito das rotinas das secções anteriormente referidas, uma vez que estão inseridos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como se pode verificar no horário exposto em seguida, quadro 7.

### 1.4.3 – Rotinas diárias

- **Horário**

Quadro 7 – Horário do Bibe Verde – 2.º Ano B

<b>Dias</b> <b>Horas</b>	<b>Segunda –feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>9h – 10h</b>	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
<b>10h – 11h</b>	Língua Portuguesa	Matemática (materiais)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
<b>11h – 11h 30m</b>	<b>RECREIO</b>				
<b>11h 30m – 12h</b>	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
<b>12h – 12h 50m</b>	Ed. Física	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Matemática (materiais)
<b>13h – 14 30m</b>	<b>ALMOÇO</b>				
<b>14h 30m – 15h 20m</b>	Matemática	Estudo do Meio	Estudo Acompanhado	<b>Música</b>	Estudo do Meio
<b>15h 20m - 16h 10m</b>	Computadores	Área de Projeto	Estudo do Meio	<b>Inglês</b>	Formação Cívica (15:30 – 16:10)
<b>16h 10m - 17h</b>	Arrumação de Trabalhos	<b>Biblioteca</b>	Expressão Plástica (15:45 – 17:00)	Estudo do Meio	Assembleia de Turma
<b>17h</b>	<b>LANCHE E SAÍDA</b>				

- **Acolhimento**

No início da manhã, antes do início das aulas, os alunos do 1.º Ciclo dirigem-se ao ginásio, onde estão dois professores a vigiar. Consoante o horário a que chegam, os alunos fazem jogos orientados pelos docentes presentes e brincam livremente, enquanto esperam pelo seu/sua professor/a, que sendo 9h os levam para as suas salas, lecionando as respetivas aulas. Galvão *et al.* (2006, p.47), defende que para se ser competente não é suficiente possuir capacidades cognitivas, tem de se dotar o indivíduo de competências de carácter pessoal e relacional. Competências essas que se desenvolvem por “processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais – situações de aprendizagem – pelo que, a experiência e a aprendizagem pela experiência, assumem,



neste caso, particular relevância” (p. 54). Assim, o facto de estarem em grande grupo, aumenta a troca de experiências, a socialização e o desenvolvimento das emoções e da capacidade relacional.

- **Recreio da manhã**

Este ocorre entre as 11h e as 11h 30m, permitindo às crianças uma pausa na componente letiva, denominada por recreio, e que pode ser feito no exterior ou no salão, no caso das condições atmosféricas assim o exigirem. É normalmente um momento em que as crianças comem o lanche da manhã.

- **Áreas curriculares obrigatórias**

A propósito das áreas curriculares obrigatórias no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) aproveito para fazer uma caracterização das mesmas, dada a sua importância.

Assim, e segundo as Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo,

é neste ciclo de estudos que se “consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens Matemáticas, artísticas, etc); (...) se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, (...) as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber. (M. E., 2010, p. 1)

### **Língua Portuguesa**

Esta área é fundamental porque garante a cada aluno, tal como mencionado no Currículo Nacional do Ensino Básico (M. E., 2007b, p.32), “o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), de modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua”, em cada nível de escolaridade, possibilitando a evolução do exercício das suas capacidades.

Assim, a língua materna é uma área contemplada na organização de um currículo pois a necessidade dos alunos lerem, compreenderem, interpretar e exporem todos os conteúdos lecionados na sua língua faz da Língua Portuguesa uma área base na formação de alunos do 1.º Ciclo, tal como salienta o mesmo autor “o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.” (p.31)



## Matemática

Esta área deve ser trabalhada permitindo que as crianças vivenciem e resolvam situações problemáticas, mesmo que não rotineiras, de forma a sentirem-se predispostos à aprendizagem e não a associarem a esta área conotações negativas e de frustração. Deste modo, o M. E. (2007b, p. 58) no Currículo Nacional do Ensino Básico refere que a Matemática deve ser vista como “um contributo, a par e em articulação com os outros, para a promoção das competências gerais do ensino básico.” Só assim, se conseguirá atingir o “objectivo de ajudar a *desocultar* a Matemática presente nas mais variadas situações, promovendo a formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes nos modos como lidam com a Matemática”.

## Estudo do Meio

A área curricular em questão, configura-se, segundo o Currículo do 1.º Ciclo da Educação Básica, citado pelo M. E. (2010, p. 1) nas Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo na área de Estudo do Meio “como a iniciação sistemática e integrada entre campos de conhecimento científico que permitem analisar, interpretar, e compreender a realidade do mundo natural e social que enquadra as pessoas e os grupos.” Assim, esta área convoca conhecimentos de vários domínios científicos “ (...) da Geografia, da História e das Ciências Naturais e Físico-Químicas”.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E, 2007b, p.75), “estudar o meio pressupõe, então, a emergência de componentes emocionais, afectivas e práticas de relação com ele, proporcionadas pela vivência de **experiências de aprendizagem** que promovam o desenvolvimento de **competências específicas** no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio que a escola, enquanto espaço para a formalização do conhecimento, deve promover.”

No mesmo suporte informativo (p.75) é referido que esta área “abarca todos os níveis do conhecimento humano: desde a experiência sensorial directa até aos conceitos mais abstractos; desde a comprovação pessoal até ao conhecido através do testemunho, da informação e do ensino de outros”, imprescindíveis ao ser humano na compreensão do mundo que o rodeia.

### 1.5.4 – Relatos diários

#### Segunda-feira, 14 de março de 2011

O início desta manhã letiva, a primeira tarefa realizada na sala de aula foi a avaliação da leitura de números. Esta, não era igual para todos, respeitando as dificuldades e ritmos próprios de cada aluno.

Terminada a avaliação, a professora passou no quadro alguns exercícios rotineiros. Neste momento, a minha colega S e eu estivemos a ajudar individualmente as duas crianças com mais dificuldades.

Em seguida, e antes da aula de Educação Física ainda houve tempo para a realização de um ditado. Enquanto ditava, a professora dirigia-se aos alunos com mais dificuldades ajudando-os.

Na aula de Educação Física os alunos foram avaliados em dois tipos de corrida de velocidade e na patinagem.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Para averiguar e acompanhar a evolução no processo de ensino-aprendizagem, o que permite o seu aperfeiçoamento, pretendendo conduzir os alunos a um sucesso pleno de estudos, é crucial que se façam avaliações formativas periódicas. Assim, de acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990, p.337): “A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantam maiores dificuldades”.

As crianças que a colega S e eu ajudámos, na maioria das ocasiões realizam propostas de trabalho diferentes das restantes. O objetivo desta diferença é proporcionar a estas crianças, tarefas adaptadas e adequadas aos conhecimentos e capacidades específicas, tendo em conta os seus potenciais. Morgado e Pacheco (2002, p. 31) defendem este tipo de propostas individualizadas, referindo que “(...) as necessidades ou as dificuldades experimentadas por alguns alunos poderão remeter, em algumas circunstâncias, para necessidades de dispositivos de apoio individualizado”.

Por conseguinte, é fundamental aferir a eficácia destas estratégias diferenciadas, uma vez que no caso de não estarem a surtir efeito, é necessário que o docente saiba quando as deve alterar.

### **Terça-feira, 15 de março de 2011**

Na primeira parte da manhã, a Professora lecionou a aula de Matemática utilizando o material estruturado Calculadores Multibásicos. A estratégia utilizada pela professora, para que não faltassem peças, foi a de organizar a turma em pares. Dentro de um par, apenas um aluno colocava as peças nas placas, enquanto o outro ficava com as caixas e dava as peças ao colega.

A professora ditou dois problemas, um para realizarem uma adição e no outro uma subtração.

Depois de achados os resultados das operações a professora explorou o número quanto ao algarismo de maior e menor valor relativo, e qual o algarismo de maior e menor valor absoluto.

Minutos antes do intervalo, os alunos executaram uma ficha de trabalho em que para cada letra do abecedário tinham de escrever palavras contextualizadas em frases, ou seja versos, que tinham de rimar e formar um poema.

Depois do intervalo, todos os alunos do 1.º Ciclo se reuniram no ginásio para a receção de uma escritora. Esta, contou-lhes histórias, autografou-lhes livros e tentou várias vezes manter um diálogo com os alunos, mas a agitação e indisciplina não permitiram, a não ser em casos em que as professoras intervinham.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O contacto com a autora é sempre muito benéfico, pois contribui para o estímulo da curiosidade das crianças em relação ao livro, tornando-o parte integrante do seu, dia a dia. É, necessário criar nas crianças o fascínio pelo ato de ler e pelos próprios livros, para que mais tarde se tornarem leitores ativos e, não apenas cidadãos alfabetizados da nossa sociedade. As OCEPE (M.E, 2007a, p. 70) referem algo que se adequa também a crianças do 1.º ciclo, quando indicam que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.”

A meu ver, o comportamento das crianças durante a presença da escritora não foi o mais adequado. No entanto, acho que teria sido pertinente, nem que se “gastassem” alguns minutos que estariam disponíveis para a senhora, que os professores titulares de turma conversassem com as crianças de modo a que compreendessem a importância de uma conduta aceitável, neste tipo de eventos e, por conseguinte na vida em sociedade. É primordial que os alunos conheçam os limites. Todavia, é igualmente importante ter em conta qual a finalidade destes limites e destas regras. A propósito, Urra (2009, p. 107) afirma:

Quando dizemos que as crianças necessitam de padrões, normas e regras, não o fazemos com o espírito de anular, mas precisamente o contrário; argumentamos a partir de a convicção de que, graças a este modelo educativo, a criança de hoje poderá ser um adulto autenticamente livre nesse amanhã que a espera.

Considero e defendo este modelo educativo, acreditando que o diálogo com os alunos é crucial para que percebam que todas as atitudes têm consequências e, deve caber a cada um decidir como evitar as menos boas.

### **Sexta-feira, 18 de março de 2011**

O presente dia de estágio foi reservado para a preparação da prova de Língua Portuguesa.

Assim, as revisões dos conteúdos aprendidos basearam-se no texto, com o título “O jardim da Tina”. Após a leitura do mesmo, a professora colocou perguntas de interpretação, construindo uma ponte de ligação com os conteúdos pertencentes à área de Estudo do Meio, dado que abordava a temática das plantas e permitia rever as suas partes constituintes.

As questões de funcionamento da língua, embora sempre respondidas oralmente, foram das mais variadas possíveis: sinónimos, classificação de palavras quanto ao número de sílabas, classificação de palavras quanto à sílaba tónica, classificação morfológica de palavras, entre outras.

Concluída a revisão para a prova, a turma dirigiu-se para o ginásio da escola, tal como os restantes alunos, e assistiram a uma peça de teatro (Figura 21), sensibilizadora da importância de praticar uma alimentação saudável. No fim, foram feitas algumas considerações importantes sobre a temática, num diálogo aberto com as crianças.



Figura 21 – *Peça de teatro sobre a alimentação*

### **Inferências e fundamentação teórica**

Em relação a esta manhã, julgo pertinente a referência à peça de teatro, mais concretamente à mensagem transmitida pelos atores sobre a importância de uma alimentação equilibrada e adequada, tratando-se pois de um momento pedagógico que não é específico a nenhuma faixa etária. Parafraseando Krause (1998), tanto os alunos do pré-escolar como do primeiro ciclo se encontram numa fase de crescimento significativa ao nível da componente social, cognitiva, emocional e principalmente, nutricional.

Dutra e Marchini (2008, p. 66) referem que:

A educação nutricional é a parte da nutrição aplicada que orienta os seus recursos para a aprendizagem, adequação e incorporação de hábitos nutricionalmente adequados, de acordo com as crenças, valores atitudes e representações que se estabelecem em torno do ato de se alimentar.

No final da peça de teatro, enquanto dialogavam com os atores, pude constatar que as crianças estavam muito surpreendidas com as consequências de uma alimentação incorreta e colocavam várias questões, mostrando-se sempre muito interessadas sobre o assunto, expondo muitas vezes os seus hábitos do dia a dia.

### **Segunda-feira, 21 de março de 2011**

Neste dia decorreu a reunião de entrega das avaliações referentes ao 3.º momento de estágio no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, com a presença dos alunos dos diferentes mestrados, bem como das professoras da Equipa de Supervisão da Prática Pedagógica e o Diretor da ESEJD.

### **Terça-feira, 22 de março de 2011**

Primeiramente, os alunos realizaram as leituras diárias do manual, não conseguindo terminar, dado que a estagiária C. C. iria dar a sua manhã de aula neste bibe. Assim sendo, foi uma forma de os alunos se manterem pedagogicamente ocupados, enquanto os restantes chegavam.

No decorrer de toda a manhã, a colega explicou o conceito de área vocabular das palavras, partindo da leitura e interpretação de um texto, ao nível da Língua Portuguesa. Abordou também, o sistema solar ao nível do Estudo do Meio e a análise de gráficos, ao nível da Matemática.

Terminada a manhã da colega C, a professora distribuiu a ficha de avaliação da tabuada, para nesse momento conseguir dar o feedback do que tinha achado da presente aula.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Referente a este dia, gostaria de referir a pertinência do exercício diário da leitura das crianças, pois é essencial que este seja feito todos os dias de modo a estimular e desenvolver competências essenciais como a linguagem, o vocabulário, a imaginação, a memória, e a reflexão.

Segundo Gray (citado por Ministério da Educação, 1998, p.177):

Ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas.

Deste modo, cabe a nós estagiários e futuros docentes a busca incessante de estratégias apelativas à formação de leitores e, como consequência de indivíduos cultos, bons falantes e com capacidade de pensar criticamente.

### **Sexta-feira, 25 de março de 2011**

No presente dia de estágio os alunos realizaram a Prova de Estudo do Meio até \*a hora do intervalo.

Terminado o intervalo, regressaram à sala e começaram logo a adiantar os trabalhos em atraso para posteriormente elaborarem uma composição. Esta, contemplava uma das avaliações periódicas de Língua Portuguesa e tinham como tema “uma aventura mágica”.

Antes da hora do almoço, todos os alunos retomaram os trabalhos em atraso para que ficasse tudo em ordem.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A avaliação deve ser vista como um método que prepara e acompanha o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno o seu aperfeiçoamento no alcance das suas metas visando o sucesso escolar.

Segundo Cortesão (1993, p. 44): ” A avaliação compreende a “recolha e feedback de informação apropriada para uma sistemática e contínua revisão do decurso do processo, tendo em vista a melhoria”. Desta forma, e contemplando que se trata de um tipo de avaliação regular nesta turma, podemos considerar que a estratégia de ensino da professora vai ao encontro do que, defende o autor atrás referido.

Mensalmente e, durante 90 minutos, todos os alunos do 1.º Ciclo do Jardim-Escola, elaboram em simultâneo um teste de avaliação a fim de serem aferidos os conhecimentos adquiridos até então.

Para o autor atrás referido “ a avaliação sumativa envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para selecionar e responsabilizar”. (p. 44) É notório portanto que, a avaliação sumativa é um dos instrumentos fundamentais no que diz respeito ao ensino-aprendizagem que o docente deve utilizar para aferir tanto os conhecimentos dos alunos, como para registar a progressão do aluno e, no caso de ser necessário identificar a tempo se este requer de um acompanhamento ou de um reforço para ultrapassar determinadas dificuldades que evidencie.

### **Segunda-feira, 28 de março de 2011**

Até à hora do intervalo foi explorado o material 5.º Dom de Froebel. A professora titular da sala distribuiu o material a todos os alunos e fez todas as questões que envolvessem este material.

Enquanto a professora questionou os alunos, estes tinham à frente o material mas não podiam abri-lo. Depois de ter colocado várias perguntas sobre o material deixou então que os alunos abrissem a caixa e realizassem a construção “o poço”. Para que todos acompanhassem a construção, a professora foi desenhando no quadro as peças e dando tempo para que os alunos concluíssem o pedido. Tentou sempre passar pelo lugar dos alunos para os ajudar individualmente. Depois de feita a construção, a professora questionou os alunos ditando diversas situações problemáticas relacionadas com o poço. Por vezes, os alunos não sabiam responder e a professora recorria ao cálculo concreto.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Ao lecionar a área da Matemática tendo como suporte os Dons de Froebel, principalmente o 5.º, desenvolve inúmeras capacidades, como motricidade fina, coordenação óculo-manual, raciocínio lógico, entre outras e é fundamental para o aprofundamento dos conhecimentos sobre os números fracionários. Caldeira (2009b, p. 312) refere-se a este material, frisando que “permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre os números racionais”. Por conseguinte, acho que foi pertinente, a utilização que a professora fez deste material e, tenho pena de não ter assistido mais aulas deste género neste bibe, dado que nada melhor que observar as aulas de pessoas que para além da teoria, têm igualmente muita prática.

### **Terça-feira, 29 de março de 2011**

Neste dia, a colega A. R. colocou em prática a sua manhã planificada de aulas.

Ao nível da área de Estudo do Meio, lecionou o movimento de rotação e translação da Terra, acompanhado de um vídeo.

Na área de Língua Portuguesa lecionou os pronomes pessoais, explicitados através de um diálogo com os alunos e exemplificando através de um jogo. Em seguida, distribuiu uma ficha formativa para aplicação do conteúdo ensinado.

Para introduzir a noção de perímetro utilizou como suporte o material estruturado Geoplano como meio facilitador da aprendizagem, através de formas geométricas regulares.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No decorrer da manhã, existiram algumas situações de incumprimento de regras prejudicando o funcionamento da aula. A colega dirigiu-se até perto deles elogiou-os pelo facto de terem tido um comportamento exemplar até àquele momento, mas logo de seguida, criticou-os confessando estar triste, pois o seu comportamento no decorrer da sua aula estava a ser muito desagradável.

Cury (2006, p.144) considera que elogiar antes de criticar tem como objetivos “educar a emoção e a auto-estima, vacinar contra a discriminação, promover a solidariedade, resolver conflitos na sala de aula, filtrar estímulos “stressantes”, trabalhar as perdas e as frustrações.” O mesmo autor ainda acrescenta “ (...) um dos maiores segredos é usar a técnica do elogiar/criticar. Primeiro, elogie algumas características dele. O elogio estimula o prazer, e o prazer abre as janelas da memória. Momentos depois, você pode criticá-lo e levá-lo a reflectir sobre a sua falha.” (p.145)

Desta forma, a colega conseguiu que o seu diálogo surtisse efeito na modificação dos comportamentos dos alunos, conseguindo, deste modo, implementar limites.

### **Sexta-feira, 1 de abril de 2011**

Pouco depois de chegar à sala dirigi-me à sala do 4.º Ano para a observação de uma aula programada sobre o petróleo. Minutos depois, foram-nos chamar, às minhas colegas e a mim, para nos dirigirmos à nossa sala, porque foi-me pedida uma aula surpresa na área da Matemática, tendo como conteúdos a medição de ângulos com o transferidor.

Terminada a aula, ajudámos os alunos na realização dos trabalhos em atraso. Chegada a hora do intervalo deslocámo-nos para uma outra sala, onde participámos na reunião onde se comentam os desempenhos dos estagiários nas aulas surpresa.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Durante a minha aula, as crianças reagiram com um comportamento harmonioso, de solidariedade e de amizade para comigo. O facto de sentirem uma grande empatia comigo, devido à forma como interajo no dia a dia com elas, fê-las retribuir, tentando ajudar-me no meu desempenho, participando disciplinadamente na aula e não gerando barulho, apesar de se terem apercebido do quão nervosa eu estava. Existiu evidentemente uma vinculação afetiva entre mim e estas crianças, que Schaffer (1999) descreve como um elo emocionalmente significativo de extensa duração com uma determinada pessoa. Segundo o mesmo autor, o objeto da vinculação é normalmente a pessoa que retribui os sentimentos da criança, criando um elo muito forte e cheio de emoções de ambas as partes.

Graças ao empenho destas crianças consegui sentir-me mais confiante e mostrar um bom desempenho, superando os meus medos iniciais.

### **Segunda-feira, 4 de abril de 2011**

Neste dia não pude estar presente no estágio.



### **Terça-feira, 5 de abril de 2011**

No início da manhã, a colega A. R. começou a dar a sua manhã de aula, quando momentos depois foi interrompida pela diretora do Jardim-Escola que pedia a presença da turma no workshop que iria ocorrer no ginásio.

Depois do workshop, e por conseguinte do intervalo da manhã também, a colega continuou a aula dando apenas as áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio. No entanto, a aula de Matemática ficou planeada para outro dia de estágio.

Interligou a área de Língua Portuguesa com a de Estudo do Meio, utilizando um *powerpoint* que a ajudou a clarificar alguns conceitos. Leu o texto, que se trata de um e-mail, e interpretou-o, desenvolvendo a temática dos meios de comunicação. Explicou a diferença entre os meios de comunicação pessoal e social. Introduziu, com frases relacionadas com a temática, o conceito de grupo nominal e grupo verbal.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Com as aulas que damos, estamos sempre a aprender até mesmo que seja como encurtar o que planeámos, ou como improvisar. Começámos por estudar e aprender a ensinar, mas o que é facto é que também aprendemos a aprender na nossa vida ativa, onde temos de nos adaptar a cada ano de escolaridade e à realidade de cada escola e de cada criança. Estamos sempre a aprender novas técnicas para ensinar, consoante o sucesso das suas práticas.

Segundo Cunha (2008, p. 100) entende-se por “formação de professores”:

o processo pelo qual os futuros professores (...) se preparam para desenvolver a função de docência. É considerado ainda como um conjunto de medidas que visam facilitar aos futuros professores o «aprender» a «ensinar» (...) a articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos, como objectivo de promover o desenvolvimento de atitudes e de competências.

O professor é um estudante que nunca deixa de estudar durante toda a sua vida.

Desde que começa a sua formação até ao final da sua carreira profissional, como docente, o professor deve sempre conseguir adaptar-se às novas e diferentes circunstâncias que surgem.

### **Sexta-feira, 8 de abril de 2011**

Minutos após a chegada de todas as crianças, uma professora da equipa de Supervisão de Prática apareceu e pediu à A. R. uma aula surpresa. Esta, tinha que contemplar a leitura de um texto que lhe foi indicado e o desenvolvimento do conteúdo de Língua Portuguesa, sobre o grau dos adjetivos.

Depois da leitura, passou à interpretação questionando os alunos, todavia não foi muito clara nem objetiva o que dificultou as respostas dos alunos.

Na exploração gramatical, em que devia ter trabalhado os adjetivos, também não foi muito incisiva nas perguntas induzindo, por vezes, alguns alunos em erro. Aceitou frases com adjetivos, no entanto, aceitou frases que não tinham adjetivo, como por exemplo a frase: “A estrela brilha”.

Apesar de tudo, integrou os alunos que chegaram atrasados, explicando-lhes o que estavam a fazer no momento.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Esta aula, a meu ver não decorreu como a colega desejaria. Começou com erros durante a leitura modelo e, na minha opinião a colega não conseguiu estruturar o pensamento sobre as questões que pretendia fazer antes que os alunos terminassem a leitura, confundindo-os e tornando-se pouco exigente nas respostas.

Como, se tratava de uma aula surpresa, o estado de nervos era muito e a colega não conseguiu ter criatividade suficiente para “vender” aquele tema com entusiasmo e empenho.

A criatividade num professor é muito importante. Graças a ela, o professor consegue transmitir os conhecimentos de forma lúdica aos alunos, motivando-os para aprender matérias que até podem não ser muito interessantes.

Segundo Spodek e Saracho (1998, p. 352) “a criatividade é o processo de desenvolvimento de produtos originais de alta qualidade e genuinamente significativos. A educação das crianças pequenas deve enfatizar o desenvolvimento e a geração de ideias originais, que são a base do potencial criativo”.

Quando um professor é criativo, incita as crianças a desenvolverem sua imaginação. Enquanto são pequenas e lhes é desenvolvida esta capacidade, muito mais facilmente ultrapassam problemas posteriores, que não podem ser resolvidos por meio de respostas simples e fechadas ou demasiado objetivas.

### **11 de abril a 15 de abril de 2011**

Nesta semana, a escola encontrava-se em regime de *roulement*.

Ao longo destas manhãs, as crianças conviveram e jogaram jogos de vídeo e de tabuleiro.

Por outro lado, houve dias em que os meus colegas estagiários e eu organizámos jogos tradicionais, circuitos e jogos de cultura geral.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Algumas crianças jogaram jogos educativos nos seus computadores. Os jogos de vídeo, ao contrário do estereótipo negativo que tendem criar em seu redor, podem ter uma vertente formativa e produtiva. Antunes (1998) refere que os jogos educativos computadorizados são criados com a finalidade dupla de entreter e possibilitar a aquisição de conhecimento.

Apreciei o prazer que as crianças retiravam da realização dos jogos e atividades que praticavam ao longo da manhã. Vygotsky (1984, citado por Kishimoto, 2000, p. 64) referencia que:

O brincar tem sua origem na situação imaginada que foi criada pela criança, que ao realizar seus desejos, reduz as tensões e constitui uma maneira de acomodação de conflitos e frustrações. O mais importante não é a similaridade do objecto com a coisa imaginada, mas o gesto, tornando seu significado mais importante que o próprio objecto. Assim, a grande importância do jogo no desenvolvimento deve-se ao fato de criar novas relações entre situações dos pensamentos e situações reais.

Gostei muito da experiência de interagir com as crianças neste contexto, um pouco diferente do habitual em sala de aula, mais descontraído e lúdico, sendo que tive a oportunidade de ficar a conhecer melhor até os mais retraídos e tímidos.

## **18 de abril a 29 de abril de 2011**

Não houve estágio por ser a interrupção letiva das férias da Páscoa.

## **Segunda-feira, 2 de maio de 2011**

A professora trabalhou situações problemáticas, tendo distribuído pelos alunos o material Calculadores Multibásicos. Trabalhou uma subtração com empréstimo e uma adição com transporte. Começou por ditar o número de peças que os alunos deveriam colocar nas duas placas e, depois, criou e ditou uma situação problemática com esses dados. Realizou ainda uma segunda situação problemática e solicitou a leitura por ordens, classes e até às centenas de unidades, do número na placa do resultado.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Ao contrário de serem lineares e evidentes, tal como muitas vezes observamos nas práticas diárias de alguns professores, as situações problemáticas que a professora propôs foram criativas e estimulantes. Moura (2009, p. 5) defende este tipo de práticas, referindo que se deve “oferecer situações problemáticas, como também instigar os alunos a desejarem alcançar a solução das situações propostas, encorajando-os a buscar caminhos para a solução”. Fonseca *et al.* (2008, p. 66) acrescentam ainda que “o educador/professor tem de lhes apresentar muitas situações problemáticas,

não lhes dar resposta de imediato e deixá-las encontrar o caminho da resposta. Elas gostam muito de «problemas» e de os resolver como um desafio”. Como resultado, as crianças apresentavam-se mais empenhadas e motivadas na construção das suas aprendizagens.

### **Terça-feira, 3 de maio de 2011**

Durante esta manhã dei a minha aula sobre o Pinguim Imperial.

Tal como já tinha planificado e dado uma manhã de aula sobre esta temática ao nível do Bibe Azul, no Pré-escolar, decidi, com algumas alterações, dar a mesma temática a estes alunos do 2.º ano.

Comecei com a leitura de um texto de António Torrado, adaptado por mim, com o título “Na terra dos pinguins”. Coloquei questões de interpretação e exploração gramatical. Expliquei aos alunos, introduzindo um conteúdo novo, o que é a forma verbal e o tempo do verbo, procedendo, posteriormente, cada aluno à conjugação no presente do indicativo de um verbo terminado em “ar” ou “er” ou “ir”. Estes verbos foram escolhidos pelos alunos, na medida que fazia todo o sentido que expressassem ações da sua prática do quotidiano.

Ainda antes do intervalo, mostrei excertos de um filme sobre o Pinguim Imperial realizado pelo National Geographic, em que os alunos tomavam notas das características importantes sobre aquele animal. Em seguida, com a projeção de imagens num *powerpoint* dialoguei com as crianças sobre as características físicas do pinguim, a sua alimentação, onde habita, como se reproduz e algumas curiosidades como: o seu tempo de vida e a sua relação familiar. Para terminar, as crianças realizaram uma dobragem individualmente, para a construção posterior de um móbil.

Ao nível da Matemática, utilizei como material de suporte os Calculadores Multibásicos em que coloquei situações em que as crianças representaram quantidades nas placas, comparando-as entre si, realizaram um gráfico de barras com quantidades de peças representadas na placa em que cada uma valia cinquenta pinguins e responderam às questões com base na interpretação do mesmo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando abordei os conceitos de forma verbal e tempo do verbo, parti de exemplos dos alunos, que entre eles tiveram de interpretar, para atingirem os exemplos que eu pretendia. Desta forma, ao invés de dar uma definição e esperar que os alunos a memorizassem, induzi-os a refletirem e a descobrirem por si próprios percebendo os conceitos que estávamos a trabalhar. Corroborando com esta ideia, Antunes (2001, p. 237) defende a necessidade de haver: “um ambiente educativo centrado na dinâmica de como aprender e como pensar do que no que deve ser aprendido e pensado,

no sentido de levar os educandos a trabalhar as suas capacidades, ideias acerca dos assuntos propostos, do que a repetir detalhadamente esses assuntos.”

A forma como pus em prática a conjugação dos verbos foi muito cuidada e adequada, na medida em que seleccionava os verbos que são irregulares, excluindo-os da atividade. Trata-se de um conteúdo que, se não for compreendido desde o início, torna-se cada vez mais confuso e difícil de compreender. Por esta razão, abordei-o com cautela e certificando-me que as crianças estavam a acompanhar o raciocínio. Aharoni, citado por Caldeira (2009a, p.11), infere que “na educação tal como na vida, as primeiras impressões são importantes. O modo como um assunto é apresentado pela primeira vez irá determinar em grande medida a atitude futura do estudante.”

Foi, a meu ver, uma aula bem conseguida na sua generalidade e mesmo no âmbito de estratégias acho que fui diversificada o suficiente para que a turma estivesse sempre comigo, empenhada, participativa e curiosa.

### **Sexta-feira, 6 de maio de 2011**

A manhã destinou-se à realização de uma das Provas de Aferição do 4.º ano e, por conseguinte a professora não pôde estar presente na sala. Assim sendo, nós, estagiárias, realizámos a leitura do texto “As patas do elefante”, a respetiva interpretação e exploração gramatical. Em seguida fizemos um ditado de uma parte do texto anteriormente lido.

Após o intervalo, a professora lecionou a aula de Matemática, tendo como suporte o material Calculadores Multibásicos, trabalhando essencialmente leitura de números e, algarismo de maior e menor valor quer relativo quer absoluto.

### **Inferências e fundamentação teórica**

De acordo com o Gabinete de Avaliação Educacional, do Ministério da Educação, “As Provas de Aferição de Língua Portuguesa e de Matemática dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico visam avaliar o modo como os objetivos e as competências essenciais de cada ciclo estão a ser alcançadas pelo sistema de ensino”.

Em relação aos resultados destas provas, deve ser tido em conta que servem para que se reflita sobre as práticas realizadas nas aulas. De acordo com o Ministério da Educação a informação fornecida pelos resultados destas provas é relevante para todos os intervenientes no sistema educativo, alunos, pais, encarregados de educação, professores, administração e para os cidadãos em geral. O mesmo organismo, defende que estes resultados permitem uma monitorização da eficácia do sistema de ensino, devendo ser objeto de uma reflexão ao nível de escola.

## **Segunda-feira, 9 de maio de 2011**

Neste dia, a minha colega S deu a sua manhã de aula.

Iniciou com a leitura de um texto sobre uma abelha, intitulado “o aniversário da abelha rainha” e colocou questões de interpretação e sobre as categorias morfossintáticas de algumas palavras. Introduziu os conceitos de sujeito e predicado, bem como as suas funções nas frases, através da construção das mesmas.

Por fim, entregou uma ficha informativa sobre os conteúdos ensinados.

Aproveitou o diálogo construído na área de Língua Portuguesa e encadeou com o conteúdo da classe dos insetos, na área de Estudo do Meio. Abordou as suas características e explicou, através de imagens, o processo de sucessivas metamorfoses que a larva sofre até se tornar uma abelha adulta.

No âmbito da área da Matemática, distribuiu um material não estruturado, abelhas em musgami, para trabalhar conjuntamente com material matemático estruturado 5.º Dom de Froebel. Pediu às crianças que construíssem as colmeias, inserindo-as numa história, fazendo a resolução de múltiplas situações problemáticas através de cálculo mental.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A última atividade desta manhã contemplou a resolução de diversas situações problemáticas, formuladas e contextualizadas pelo material matemático 5.º Dom de Froebel.

Segundo a Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo (M.E, 2006, p. 168) “a resolução de problemas exige a utilização de conhecimentos e o domínio de técnicas que, deste modo, se tornam significativas.” Acrescenta ainda que o professor, na resolução de problemas, deve questionar os alunos sobre o porquê de ser assim, lançar pistas, aproveitar o erro para formular novas questões e pedir estimativas antes de ser encontrada a solução. O professor deve, também, estimular a participação dos alunos na partilha das diferentes estratégias para a obtenção de um resultado, se para o alcançar forem percorridos caminhos diferentes.

## **Terça-feira, 10 de maio de 2011**

No decorrer desta manhã lecionei a minha manhã de aula planificada.

Comecei por ler o texto “O Antenor”, colocando questões sobre a interpretação do mesmo e sobre análise gramatical.

Com base nas alturas dos alunos da sala, expliquei aos alunos o grau comparativo de superioridade, inferioridade e igualdade dos adjetivos. Realizei exercícios de prática do conteúdo aprendido, consoante o adjetivo retirado à sorte.

Ao nível da Área de Estudo do Meio, abordei o conteúdo das plantas comestíveis e não comestíveis, incidindo na importância das plantas, constituição das plantas e o que é que as plantas comestíveis fornecem ao organismo humano. Assim sendo, coloquei a turma a construir um herbário em forma de livro.

No âmbito da área da Matemática, expliquei o procedimento da prova dos nove da Multiplicação com um algarismo no multiplicador. Posteriormente, os alunos realizaram diversas multiplicações com dois algarismos no multiplicador, propostas por mim e, posteriormente, a respetiva prova dos nove. No final, resolveram uma pequena proposta de trabalho de aplicação dos conhecimentos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Durante a minha aula de Língua Portuguesa criei estratégias diversificadas a fim de incrementar um maior interesse, participação e empenho, proporcionando um período estimulador nos alunos para que a aula não se tornasse monótona e cansativa.

Na leitura da Organização Curricular e Programas – 1º. Ciclo (M.E, 2006, p. 136) salienta que na aprendizagem da escrita e da leitura é essencial mobilizar “situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões, se fomenta a curiosidade de aprender, se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever”. No que refere à área da Matemática o conteúdo em questão foi muito expositivo. Penso que o facto de só ter usado essencialmente o quadro e o giz não facilitou a eficácia da metodologia.

Na área de Estudo do Meio, a estratégia que utilizei foi deveras motivadora e responsável pelo sucesso da aprendizagem. No entanto, este plano irá ser abordado mais em pormenor no capítulo das Planificações (2).

### **Sexta-feira, 13 de maio de 2011**

Este dia foi reservado para a minha colega I. dar a sua manhã de aula.

Assim, leu um texto sobre as vacinas e fez a respetiva interpretação com os alunos e contemplando também uma revisão geral dos conteúdos gramaticais aprendidos até então. Introduziu o conteúdo referente à frase simples e frase complexa, entregando no final uma ficha informativa, juntamente com um conjunto de exercícios práticos.

Em seguida, mostrou aos alunos uma apresentação em *powerpoint* e dialogou com eles sobre a importância das vacinas. Para consolidar o tema, distribuiu um folheto informativo contemplando os aspetos mais pertinentes.

O conteúdo abordado ao nível da Matemática foi “plantas de edifícios”, partindo exatamente da interpretação da planta da sala de aula que os alunos conhecem do seu dia a dia.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A abordagem realizada pela colega para explicar a interpretação da planta da sala foi bastante clara, concisa e acessível.

Estanqueiro (2010, p. 34) afirma que o tempo dedicado à exposição oral depende da matéria, dos objetivos da aula e do nível de escolaridade dos alunos. Com alunos mais novos, a exposição terá de ser mais breve. Uma exposição eficaz implica “organização dos conteúdos, clareza de linguagem. É preciso saber o que se diz e como se diz”.

Na minha opinião, o facto de a colega ter trazido uma planta de grandes dimensões, a ter colado no quadro e a distribuição de pequenas plantas por todos os alunos, facilitou a observação e compreensão da mesma.

### **Segunda-feira, 16 de maio de 2011**

Nesta manhã foi-me impossível comparecer ao estágio,

### **Terça-feira, 17 de maio de 2011**

A manhã teve início com a minha colega I. a colocar em prática a sua segunda manhã de aulas nesta turma.

Efetuiu a distribuição e leitura do texto “A canção dos Tamanquinhos”, colocando questões de interpretação do mesmo, contextualizando a aprendizagem do conteúdo das onomatopeias.

Posteriormente, executou com os alunos a experiência “o que mantém mais tempo um cubo de gelo?”, seguindo a leitura do respetivo protocolo e o registo dos resultados e consequentes conclusões.

Na área da Matemática desenvolveu a capacidade de análise de dados num material de suporte chamado horário. Insistiu na leitura por linhas e colunas, explorando a informação na sua totalidade.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Antes de solicitar que os alunos lessem o texto em questão, a colega fez a leitura do mesmo. Ao fazer uma leitura modelo, o professor possibilita aos alunos uma melhor compreensão do texto e fornece-lhes um modelo de entoação a seguir.



Borràs (2001, p. 366) sugere que “o exemplo de uma boa leitura por parte do professor oferecerá estratégias claras a seguir pelo aluno (entoação, ritmo, ênfase e outras).” O mesmo autor acrescenta ainda que “é aconselhável que (...) o docente leia primeiro o texto que o aluno deverá ler em seguida.” (p. 366)

Importa com igual relevância que depois da leitura feita também pelos alunos, o professor os incentive a responderem a questões que os ajudem a uma melhor compreensão do texto, tal como a colega I. fez principalmente com os alunos que revelam ter mais dificuldades.

O professor deve ajudar os alunos a encontrarem estratégias de compreensão de textos pois isso poderá facilitar-lhes a tarefa em leituras posteriores.

Colomer e Camps (2002, p. 47) sugerem que a “... capacidade de entender um texto e a possibilidade de ensinar a fazê-lo passaram a ser considerados os aspectos-chave da leitura e de seu ensino.”

Borràs (2001, p. 354) acrescenta que “na linguagem oral, os conteúdos mais importantes são as destrezas para compreender, analisar, comentar e criar diferentes textos orais...”

O mesmo autor acrescenta ainda:

é importante que em qualquer contexto de comunicação se proporcione ao aluno a ajuda necessária para que possa expressar-se com naturalidade e sem medo, uma vez que isso contribuirá para a sua segurança e fomentará por sua vez o respeito durante a utilização da palavra dos outros. (p. 361)

Apesar de ainda demonstrarem fragilidades ao nível da leitura, a maioria dos alunos fê-la e respondeu às questões propostas pela colega.

Desta forma, concluí o estágio neste bibe e o balanço foi muito positivo. Os alunos foram sempre simpáticos, curiosos e empenhados, embora muito faladores, características próprias de crianças desta faixa etária. Espero continuar a ser abalroada por eles cada vez que passar pelo recreio no intervalo, dado que fui participante ativa nas brincadeiras decorrentes do mesmo.

## **1.6 – 6.<sup>a</sup> SECÇÃO – Bibe Castanho A – 1.º Ano A**

Este período de estágio decorreu de 19 de novembro de 2010, segunda-feira, a 7 de janeiro de 2011, sexta-feira, na sala do Bibe Castanho A.

### **1.6.1 – Caracterização da turma**

A turma do 1.º Ano A era composta por 29 crianças, 12 do sexo feminino e, 17 do sexo masculino. As crianças tinham idades entre os 6 e os 7 anos.

Este grupo de crianças, embora bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola, demonstrava um grande défice de atenção e perda de interesse pelas diversas aprendizagens.

### 1.6.2 – Caracterização do espaço

A sala desta turma possui dois acessos, uma das portas permite a passagem direta para o salão e outra dá acesso ao exterior. Sendo esta, a utilizada pelos pais para deixarem as crianças no início da manhã.

Este espaço possui dois quadros de ardósia negra, em formato quadrangular, para utilização de giz e um quadro interativo (Figura 22). Junto a cada quadro de ardósia existe um género de estrado, em madeira, para que as crianças consigam chegar ao quadro para escreverem.



Figura 22 – Sala do Bibe Castanho A

Na parede oposta à dos quadros, existem dois placardes para a exposição de trabalhos e por baixo, estão fixos os respetivos cabides das crianças.

Organizacionalmente, existe uma zona de brincadeira, que dispõe de diversos brinquedos, uma zona de leitura, uma estante onde são guardados os dossiers de cada criança.

É uma sala com uma apresentação muito colorida e apelativa, tendo diversos desenhos, trabalhos, datas de aniversários de cada criança, o alfabeto em letra manuscrita e palavras difíceis expostas nas paredes.

### 1.6.3 – Rotinas diárias

- **Horário**

Quadro 8 – Horário do Bibe Castanho – 1.º Ano A

<b>Dias</b> <b>Horas</b>	<b>Segunda –feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>9h – 10h</b>	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
<b>10h – 11h</b>	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
<b>11h – 11h 30m</b>	<b>RECREIO</b>				
<b>11h 30m – 12h</b>	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
<b>12h – 12h 50m</b>	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física	Língua Portuguesa	Matemática
<b>13h – 14 30m</b>	<b>ALMOÇO</b>				
<b>14h 30m – 15h 20m</b>	<b>Inglês</b>	Matemática	Expressão Plástica (14:30 – 15:45)	Estudo do Meio	Estudo do Meio
<b>15h 20m - 16h 10m</b>	Estudo Acompanhado	Computadores	Área de Projeto	<b>Música</b>	Formação Cívica
<b>16h 10m - 17h</b>	Estudo do Meio	Jogos de Matemática	Estudo do Meio	<b>Biblioteca</b>	Assembleia de Turma
<b>17h</b>	<b>LANCHE E SAÍDA</b>				

As rotinas deste grupo (quadro 8) são idênticas à do grupo da secção anterior, no entanto, por se tratar de um 1.º Ano, a leitura diária de textos em voz alta está mais presente. Assim, quando as crianças chegam de manhã à sala de aula, sentam-se nos seus lugares e com o nosso apoio iniciam a leitura em voz alta de um texto do manual previamente marcado. Ao terminarem a leitura do texto, marcam no próximo a data do dia seguinte para saberem que é aquele que devem preparar em casa.

#### **Leitura**

Uma vez que se trata de 1.º Ano do Ensino Básico em que a criança desenvolve na sua totalidade a capacidade de leitura, penso que seja importante salientar o seu contributo no

desenvolvimento da Comunicação Oral e Abordagem à Escrita. Como refere Ruivo (2009, p 131) “o acto de ler é complexo e mobiliza uma infinidade de capacidades, logo a aprendizagem da leitura não deve ser encarada como uma simples aquisição de mecanismos e regras, mas sim a estimulação para o desenvolvimento da escrita”.

Para Sim-Sim (2007) “o ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, mas ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas.” (p.7) A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura.

Para Colomer e Camps (2002, p.69) a leitura realizada em voz alta “tem de ser uma actividade presente na educação leitora.”

Em suma, a compreensão do que se lê é fulcral para uma boa interpretação do que é realmente importante e a seleção do que é apenas acessório e pouco relevante.

#### **1.6.4 – Relatos diários**

##### **Sexta-feira, 20 de maio de 2011**

No presente dia, a colega estagiária I. J. lecionou a sua manhã programada. Iniciou a aula com a leitura e interpretação oral de um texto no âmbito da Língua Portuguesa, interligando com a realização da experiência sobre misturas de substâncias, inserida na área de Estudo do Meio. Para a concretização da mesma, levou consigo copos de plástico transparentes e um jarro, que posteriormente encheu de água, corantes, sal, azeite, farinha e aparas de lápis.

No centro da sala colocou uma mesa e com a ajuda das crianças, foi colocando quantidades idênticas em cada copo, onde vertia também, em cada um, certa quantidade de uma das substâncias. No final, discutiram sobre os resultados, verificando quais as substâncias que se misturaram e quais é que não se misturaram.

Para a área de Matemática, trouxe reproduções de notas e moedas em papel, e fez a introdução ao euro.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

A importância da educação em Ciências no 1.º ciclo é defendida por muitos investigadores mas cabe ao professor promover aprendizagens úteis e com sentido para os alunos, que não se tornem em atividades de “fazer por fazer”. Neste sentido, a atividade prática sobre as misturas que a minha colega preparou e realizou com as crianças insere-se na designação de trabalho prático que

pretende ser “todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial”. (Martins *et al.*, 2007b, p. 36).

Os mesmos autores acrescentam ainda que “as tarefas de caráter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças (...)” desde que não se tornem numa “simples manipulação de objetos e instrumentos (...)”, ou seja, para potenciar a aquisição de conhecimentos é necessário que as crianças ao longo da atividade passem por “questionar, refletir, interagir com as outras crianças e com o professor, responder a perguntas, (...) confrontar opiniões (...)”, de forma a constituir-se um desafio intelectual para cada aluno. (p. 38)

Assim, no caso de vir a ser eu a realizar esta experiência com os alunos, teria sempre o cuidado de elaborar um protocolo, para que as mesmas visualizassem melhor a questão – problema e pudessem acompanhar a experiência, uma vez que não era realizada por todos, apontando os resultados da experiência e as conclusões da mesma, neste caso a resposta à questão – problema. Neste âmbito, a aprendizagem em ciência só é válida, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E, 2007b, pp. 133 – 134) se existir o “recolher, analisar e organizar a informação”, que permite o desenvolvimento de competências usadas transversalmente no dia-a-dia. Neste caso os alunos usaram a leitura e o código escrito fazendo interdisciplinaridade.

### **Segunda-feira, 23 de maio de 2011**

Tal como já aconteceu anteriormente, neste dia ocorreu a reunião de estágio profissional no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, na presença de todos os alunos dos mestrados e a equipa de Professores Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada.

Este momento, serviu para o esclarecimento das nossas dúvidas sobre as suas práticas diárias, houve partilha de vivências e sugestões de ideias e melhorias para a realização da Prática Pedagógica. Foram distribuídas e lidas em voz alta todas as avaliações qualitativas referentes ao nosso último momento de estágio.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O diálogo e a partilha são instrumentos que considero importantes alicerces de ligação entre a aprendizagem, realizada por nós formandos, e a dos professores formadores aliada à sua experiência profissional. Como referem Flores e Simão (2009, p. 21) “às vezes, a evidência está mesmo à frente dos nossos olhos, mas torna-se difícil descobrir os aspetos mais comuns da prática que, podem, pura e simplesmente, passar despercebidos aos formandos”. Neste sentido, é crucial que reflitamos sobre o que nos é dito, o que pensamos e o que a teoria nos transmite, dado que o equilíbrio entre o que praticamos, o observamos e o que questionamos se torna uma provável forma de mudança.

Parafraseando Morin (1999), que descreve a profissão de professor” como uma profissão complexa, repleta de incertezas e ambiguidades nas suas funções”, torna-se imprescindível para mim a auto-reflexão enquanto formanda, dado que ao longo da minha futura profissão muitos serão os reajustes feitos às práticas diárias, bem como os erros habituais cometidos no início da carreira. Fruto destas aprendizagens, espera-me um processo contínuo de construção e desconstrução de saberes, rumo à construção da minha própria identidade, enquanto professora. Processo esse, que me permitirá alargar a base de conhecimento, predispondo-me humilde perante o saber e engrandecer as minhas práticas eficazes que colocarão de parte algumas ideias fundamentalistas e muito teóricas da forma como se aprende e se ensina.

Estes momentos, embora exteriores aos Jardins-Escolas e às salas de aula, são igualmente importantes. Como adianta Freire (2008, p. 38):

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensamento certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

A criação de possibilidades para “desocultar” e “desmistificar” a prática, é por conseguinte, importante quando se pretende oferecer uma melhor perceção das experiências desenvolvendo o pensamento crítico sobre elas.

### **Terça-feira, 24 de maio de 2011**

Durante esta manhã, a colega N lecionou a manhã programada abordando as três áreas principais, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

Iniciou a aula, mostrando aos alunos várias imagens de personagens, ações e finais de histórias, de modo a que as crianças votassem nos preferidos e em conjunto construíssem uma composição coletiva. No entanto, a indisciplina instalou-se e acabou por ser a estagiária a tomar muitas das decisões, abandonando o processo de votação.

Seguidamente, realizou, com a turma dividida em grupos, uma experiência sobre o ar, inserida nos conteúdos da área de Estudo do Meio. No final, as crianças preencheram uma folha com o que observaram e as conclusões completando frases.

Na área da Matemática, utilizou uma proposta de trabalho sobre os números ordinais, realizando exercícios de consolidação.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A estratégia das imagens de diferentes personagens, ações e finais de histórias para as crianças escolherem e daí produzirem uma composição coletiva, para a abordagem à escrita, foi muito pertinente e ajustada à idade, possibilitando uma orientação do pensamento das crianças. No entanto, se fosse eu a utilizar esta estratégia não teria mostrado as imagens todas para as crianças votarem, já antecipando a hipótese de não ser fácil a escolha e daí me poder prejudicar a nível da gestão de tempo. Assim sendo, levava as imagens em forma de cartões, separados em caixas por personagens; ação e final da história, e pedia que retirassem, ao acaso, um e colocaria colado com bostik no quadro para que todas as crianças pudessem visualizar.

A produção de textos, como a composição coletiva, é uma prática que segundo Niza (1998, p. 86) permite “a interação entre as crianças, e entre estas e o professor, a propósito da escrita (...), possibilita o diálogo, a troca de impressões clarificadora das ideias, e conduz ao progressivo domínio da estruturação da linguagem escrita”. Esta estratégia apela à criatividade e à imaginação das crianças e promove o gosto pela escrita.

### **Sexta-feira, 27 de maio de 2011**

A colega A deu a sua manhã de aula programada. Iniciando no domínio da Língua Portuguesa a abordagem a diferentes tipos de texto, enaltecendo as características de cada um e enunciando também as suas diferenças.

Após o intervalo, realizou uma experiência sobre a água em que os alunos a observaram. No final da experiência a colega pediu-lhes que fizessem um desenho sobre a experiência, numa folha A4.

No âmbito da Matemática, a colega trabalhou o calendário com as crianças, construindo um calendário anual e fazendo a identificação de quantos meses existem no ano, quantas semanas e dias tem um mês, quantos meses têm 30 e 31 dias, quantos dias há no ano e referiu ainda as alterações no caso do ano ser bissexto. Para a interpretação correta do calendário referiu que se dividia em linhas e colunas, em que as linhas representavam as semanas e as colunas os dias da semana. No entanto, não terminou esta aula no tempo disponível, ficando a mesma para outro dia.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Observei que a colega tinha a sua aula bem estruturada, planeada e cuidada para que fosse digna de sucesso. Todavia, a meu ver e tendo em conta que estas crianças, como já sabemos da Psicologia, se encontram no estágio das operações concretas, penso que o facto da realização da experiência sobre a água ter tido apenas a participação da estagiária, não foi deveras uma estratégia

pedagógica que desenvolvesse capacidades nos alunos. Apenas foram estimulados os sentidos da visão e da audição. Dado que apenas a viam concretizar, mantendo-se cada um no seu lugar sem qualquer protocolo para preencher.

Atendendo a que esta aula podia ser dada por mim, futuramente, a nível do ensino das ciências, mais concretamente a experiência em si, havia determinados requisitos que acho importantes para o sucesso do ato pedagógico. No meu entender, era muito pertinente a divisão da turma em pequenos grupos e, todos em simultâneo realizavam a experiência, com base num protocolo devidamente elaborado, tendo em conta a faixa etária e as necessidades educativas destas crianças. Este plano de ação privilegiava, tal como defende Pacheco (1999, p. 164), um modelo de interação social suportado pela “relação do aluno com os outros alunos num contexto de interação valorizando, por isso, as relações interpessoais e o ensino como um processo social.” Durante a realização da experiência, eu interagia com as crianças, desafiando-as a participar ativamente, colocando os conhecimentos das crianças em ação, num contexto de grupo em cooperação e esforço comum. No entender do mesmo autor, os pressupostos deste modelo assentam num tipo de liderança, em que o docente assume um papel de “líder que favorece a participação dos alunos” (p.164), com o intuito de propiciar a “construção” e a “reconstrução social, coletiva e individual”. (p.169)

As atividades de ciências, devem apelar à descrição, interpretação e à aquisição de vocabulário específico. Assim, para que a aprendizagem seja significativa “é consensual a ideia de que nessa fase etária o pensamento da criança está fortemente ligado à ação sobre os objetos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem”. (Sá, 2002, p.30) Desta forma, concordo que as crianças é que deveriam ter realizado os procedimentos da experiência e registar os seus resultados, interpretá-los e concluí-los. Só assim, estimulando a “natureza ativa da criança” se condiciona a “natureza do conhecimento como construção pessoal do sujeito”, mais concretamente “ao nível do desenvolvimento do pensamento sobre o mundo físico-natural envolvente.” (id: ibidem) Caso contrário, continuamos a limitar o pensamento das crianças.

### **Segunda-feira, 30 de maio de 2011**

Dado que a aula não ficou completa no dia anterior, a professora permitiu que a colega a continuasse e concluísse. Contudo, uma professora da Equipa de Supervisão entrou na sala e pediu uma aula surpresa a outra colega no Domínio da Matemática, utilizando o material de Cuisenaire para trabalhar a Multiplicação.

Uma vez que a professora tem caixas de Cuisenaire na sala, individuais, para todos os alunos, a colega distribuiu uma a cada criança e começou por formular uma situação problemática em que os dados se podiam transformar numa soma sucessiva de parcelas iguais ou numa Multiplicação. Ao



abordar a Multiplicação, indicou-a no quadro utilizando símbolos e explicou qual seria o multiplicador e o multiplicando e o porquê de não poderem naquele caso estarem invertidos na sua ordem de aparecimento na indicação, bem como na colocação das peças de Cuisenaire qual a que ficaria cruzada por cima e qual a que ficaria por baixo. Os exercícios de aplicação seguintes, foram crescendo em grau de dificuldade, provocando desafio nas crianças.

Posteriormente fomos para uma sala do Jardim-Escola, onde as colegas que tiveram aula surpresa naquele dia, ouviram por parte dos Professores da Equipa de Supervisores e do Professor Titular o feedback da aula, sempre acompanhado de sugestões de melhorias que deviam ser feitas.

Quando regressámos à sala, a professora pediu à colega A que desse uma aula utilizando o material Geoplano e que incluísse o conteúdo de retas e ângulos, sendo que terminou a aula pendente da parte da tarde.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Tratando-se as aulas surpresas de um momento de avaliação qualitativa, imprime em todos nós estagiários um sentimento de inevitável nervosismo e receio de não conseguir estruturar o conteúdo pedido, no tempo disponível. No entanto, considero uma prática importante, na medida em que obriga os futuros docentes a refletirem no quanto é necessário, de uma forma rápida e eficaz, preparar e organizar uma situação de ensino promotora de aprendizagem. São estas situações que nos ajudam no desenvolvimento de mecanismos para lidar com o inesperado e consequente imprevisto, na medida em que dispomos nas nossas mãos da formação contínua de pequenos futuros adultos.

Segundo Day (2001, citado por Flores e Simão, 2009, p. 7) “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.” Neste sentido, as reuniões que se fazem posteriormente às aulas surpresa, são muito eficazes na transmissão do *feedback* da mesma, permitindo encarar aquele momento como necessário à prática formativa. No entender dos autores atrás referidos nada melhor que “os alunos futuros professores «sentirem» genuinamente o que é ensinar e aprender através das experiências autênticas”, transformando até as experiências de aprendizagem mais desagradáveis em processos de construção de novas metas, aumentando o grau de resiliência face a tão nobre profissão. Nem sempre é bom ouvir as críticas sobre os aspetos menos positivos mas a verdade é que nos faz evoluir.

### **Terça-feira, 31 de maio de 2011**

A manhã iniciou-se com a atividade diária de leitura dos textos do livro, que foram para estudar em casa, no dia anterior. Nesta leitura, não existe uma página específica para todos, cada um segundo o seu ritmo, lê o texto da página que lhe pertence.

A dada altura, uma professora da equipa de Supervisão chegou e pediu à colega que lecionasse uma aula, na área de Matemática, com os Calculadores Multibásicos trabalhando a leitura de números.

Como anteriormente, dirigimo-nos para uma sala e, juntamente com a equipa de professores da Supervisão e o professor da sala, discutimos as aulas surpresas que observámos. Assim as colegas que as lecionaram ficaram a saber quais os aspetos positivos e a melhorar a nível da sua prestação.

Ao regressarmos da reunião, tal como programado e agendado com a professora da sala, lecionámos, as três juntas, uma aula de Matemática em que estava subjacente a temática dos sólidos geométricos. Para cada sólido, fizemos a exploração quanto às faces, vértices e arestas, bem como a distinção entre sólido geométrico e figura geométrica. Para além disto, realizámos uma atividade, dividindo a turma por grupos, em que consoante o sólido retirado, à sorte, de um saco, teriam que encontrar na sala objetos com essa mesma forma.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A leitura diária de textos do manual adotado, é uma prática muito observada por mim neste momento de estágio. A propósito da mesma, Niza (1998, p. 173) defende que se trata de uma atividade, embora repetitiva, igualmente repleta de intencionalidade pedagógica, quer ao nível da capacidade de leitura e interpretação, quer ao nível da estimulação da criatividade e imaginação o mesmo autor acrescenta ainda “sabe-se hoje que ler é muito mais do que decifrar, é construir o significado do escrito, levando o indivíduo à mobilização de diversas estratégias com vista à compreensão de um texto.” (p. 178) Esta leitura é apreciada e premiada através da implementação de um conjunto de cores que a professora da sala escolheu para motivar as crianças. Tal estratégia enquadra-se num dos “objetivos essenciais da educação” que “é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem”. (Estanqueiro, 2010, p. 17). Cada aluno, segundo o seu ritmo, segue a leitura diferenciada dos textos do manual, aprendendo com os seus erros e a orientação da professora.

## **Sexta-feira, 3 de junho de 2011**

Quando todas as crianças já estavam sentadas, as colegas e eu distribuimos as capas com os trabalhos de Língua Portuguesa, para os alunos realizarem as propostas que tinham dentro da capa, começando pela mais atrasada. Enquanto isso, a Professora Titular chamava as crianças com mais dificuldades na leitura, para uma sessão intensa de Cartilha e leitura de um texto.

Seguidamente ao intervalo, iniciou uma aula de Matemática com o 3º e 4º Dons de Froebel. Com este material, realizou duas construções com as crianças, a mobília do quarto e o poço. Para ambas as construções colocou perguntas de cálculo mental e formulou situações problemáticas que envolviam as operações de soma, subtração e multiplicação. Todas as resoluções das situações problemáticas foram escritas pelos alunos no quadro para que todos acompanhassem o raciocínio. Numa situação problemática em que se aplicava a operação da multiplicação, uma criança não estava a perceber o que era pedido e ao demonstrar dificuldades na identificação do multiplicando e multiplicador, a Professora recorreu de imediato ao uso de um material de apoio não estruturado, molas de madeira coloridas, e conduziu o raciocínio da criança, na base do concreto, para que ela respondesse de forma correta.

## **Inferências e fundamentação teórica**

As molas são um material não estruturado que a educadora se suportou para que, de uma forma rápida e lúdica colmatasse a dificuldade da criança e assim, permitisse a visualização concreta da situação problemática. A este propósito, Ribeiro e Ribeiro (1990) referem que “o professor organiza e sequencia o ensino, estabelece estratégias ou métodos, atividades ou situações de aprendizagem, seleccionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objetivos em vista.” (p.433).

Pelo facto de não existirem crianças iguais e, por conseguinte, cada criança dispor do seu ritmo próprio de aprendizagem, com mais ou menos dificuldades, apercebi-me do quão é importante que em sala de aula existam objetos do dia a dia das crianças para proporcionar situações de aprendizagem significativas. Baseando-se no princípio de que a “modelagem direta com objetos físicos” ao nível da Matemática, Bergeron e Herscovics (citados por Caldeira, 2009b, p. 82) salientam que:

A criança realiza a construção de um ou mais objetos visíveis, em que os objetos são usados como representações diretas dos entes de um problema e as ações realizadas como representações das ações ou relações existentes na situação problema.

Assim sendo, a recorrência a este tipo de estratégia prende-se com o seu significado enquanto meio de desenvolvimento das capacidades de execução dos raciocínios mentalmente.

### **Segunda-feira, 6 de junho de 2011**

Neste dia, a Professora trouxe um jornal que tinha uma notícia sobre a alimentação e uma imagem grande de um grupo de crianças numa escola sentados no refeitório. As crianças puderam ouvir a leitura da Professora e em seguida, esta projetou-a para que todos pudessem ler em voz alta a parte que ela ia indicando. No momento a seguir, fez a exploração das características da notícia interligou o seu conteúdo com os conhecimentos sobre a alimentação que as crianças já têm e que se insere no domínio do Estudo do Meio.

Por último, a Professora lecionou uma aula com o material Geoplano em que trabalhou noções de geometria e simetria.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Apreciei a forma como a professora se relaciona com as crianças e a importância que estas sentem quando ela ao trazer o jornal, menciona que naquele dia gostava de falar com eles sobre uma notícia e saber as opiniões deles. Claro está, as crianças sentiram-se confiantes e motivadas, não só ouvirem a notícia, como também a participarem em todas as perguntas que a professora lhes fazia. Segundo Borràs (2002, p. 131) "um indicador importante da qualidade pedagógica é a capacidade que o professor tem de sentir empatia com as crianças e, portanto, o tipo de relação que é capaz de estabelecer com elas".

A interligação do texto, na área de Língua Portuguesa, com o conteúdo da alimentação saudável, na área de Estudo do Meio, foi uma estratégia bem incrementada pela professora baseada nos pressupostos de Barreira e Moreira (2004, p. 20) que defendem que "as competências desenvolvem-se na área do saber de cada disciplina (competências essenciais) mas, também, no campo de acção interdisciplinar (competências transversais)". Assim sendo, são estratégias como esta, que fazem do dia a dia destas crianças, momentos fortemente ricos em aprendizagem mas de uma forma natural.

### **Terça-feira, 7 de Junho de 2011**

No presente dia, uma colega I, lecionou a sua manhã de aulas. Iniciou o domínio da Língua Portuguesa, explanando, através de frases soltas, os tipos de frases existentes. Distribuiu uma proposta de trabalho, em que as crianças teriam de completar interagindo umas com as outras, ouvindo as suas indicações.

Seguidamente, já na área de Estudo do Meio, realizou uma experiência com folhas, em que os alunos eram portadores de um protocolo em folha A<sub>4</sub> e de um saco com vários tipos de folhas, tendo como objetivo selecioná-las e colá-las, arrumando-as, segundo a sua semelhança em relação às seguintes categorias: cor, recorte, tamanho e forma. Finalizou esta atividade, com a discussão das observações.

No âmbito da Matemática, utilizou como suporte o material o 5.º Dom de Froebel e trabalhou as suas características geométricas e ligou às frações. Finalizou a sua aula, efetuando a construção do cruzeiro com a ajuda de uma apresentação em *powerpoint* e de seguida realizou um pictograma com base na construção.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O ritmo que imprimiu à primeira parte da manhã deu azo a que as crianças se dispersassem, conversassem entre si e demonstrassem desinteresse, tendo, conseqüentemente, perturbado e destabilizado a sua progressão.

Apercebendo-se do comportamento da turma, mudou a sua estratégia encarando a aula de Estudo do Meio quase como uma conversa com as crianças, na qual elas participaram de uma forma ativa. Estanqueiro (2010, p. 39) afirma que, “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos. Em contrapartida, o monólogo é cansativo e desmotivador”.

### **Terça-feira, 14 de junho de 2011**

Esta manhã, lecionei uma aula contemplando as Áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática com a temática da eletricidade. Deste modo, para iniciar a aula de Língua Portuguesa, apresentei várias imagens, aos alunos, relativas à evolução da eletricidade. Coloquei questões acerca dos acontecimentos que contextualizavam a evolução e em seguida as crianças sequenciaram um lote de imagens e, em conjunto, construímos uma composição coletiva sobre o tema.

No âmbito do Estudo do Meio, dividi a turma em quatro grupos para a realização de uma experiência, cada grupo dispunha de protocolos e um tabuleiro com o seguinte material: Pilhas; Lâmpada; Pedaco de cartão; Fio de cobre; Crocodilos; Clip revestido; Clip não revestido; Cortiça; Copo de vidro; Madeira; Medalha de prata; Mina de grafite; Moeda; Prego de alumínio; Prego de aço; Tampas e Tecido. Dialoguei com as crianças sobre os perigos e cuidados que devemos ter quando estamos perto da corrente elétrica. Relativamente ao facto de determinados materiais serem bons ou maus condutores da corrente elétrica, inquiri as crianças sobre as suas conceções alternativas perante as matérias que tinham à sua disposição e pedi-lhes que completassem o quadro, pintando

uma lâmpada no caso de ser bom condutor, consoante aquilo que pensavam. A seguir, a meu pedido, um membro de cada grupo lia os passos para a realização da experiência, enquanto os restantes acompanhavam realizando-os. Depois de terminado o trabalho prático, os alunos acabaram de preencher o protocolo no que diz respeito às conclusões, completando um texto lacunar.

No decorrer da experiência, houve momentos de indisciplina por parte dos alunos, desde falarem muito alto, partirem material, picarem os colegas com o prego, levantarem-se sem autorização, entre outros.

A área da Matemática, lecionei-a da parte da tarde com a autorização da Professora da sala. Para o efeito, distribui as caixas do material Cuisenaire, uma a cada criança, e desenvolvi o conteúdo da Multiplicação. Neste sentido, formulei algumas situações problemáticas de resposta oral para que os alunos as resolvessem manipulando o material e posteriormente fossem resolvidas no quadro com a respetiva simbologia. Num momento posterior, distribuí uma proposta de trabalho com três situações problemáticas que envolviam a Multiplicação.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Em relação a esta manhã, é de salientar a atividade que realizei ao nível do Estudo do Meio, incorporando um procedimento experimental, que proporciona uma exploração e uma descoberta, devendo ser usado com frequência, em diferentes contextos e sobre diferentes questões.

É também necessário salientar que a turma é muito conversadora e as crianças tendem a dispersar. Não permiti que o ruído na sala de aula ultrapassasse o limite do razoável. Por isso bati palmas e permaneci em silêncio. Por momentos consegui mas depois o comportamento dos alunos repetiu-se sem que eu o conseguisse controlar. Wassermann (1990, p. 69) refere o seguinte :

Há barulho e barulho, e os professores quererão certificar-se de que o nível de ruído não atinge um número de decibéis causador de tensão ou contraproducente para o ambiente de aprendizagem. Poderão desenvolver as suas próprias estratégias para lembrarem às crianças que devem «acalmar». Estas estratégias podem ter a forma de um sinal previamente combinado.

Se por um lado a “indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 61), por outro, no meu caso, tratou-se de um indicador alvo de reflexão por mim. Nesta medida, penso que em relação ao protocolo, teria sido mais motivante, se as conclusões também fossem preenchidas de forma esquemática e não utilizando o preenchimento de frases lacunares. Assim, a dificuldade de interpretação das frases lacunares, incrementada por mim, transformou-se naquilo que o mesmo autor (p. 15) refere como “tarefas demasiado exigentes,

difficilmente realizáveis com sucesso (...)” que “ameaçam a auto estima, provocam ansiedade e bloqueiam a inteligência”.

Para concluir, futuramente terei de ter estes aspetos que já referi mais em consideração para que as tarefas sejam, desafiantes mas não provoquem nas crianças desmotivação e um sentimento de incompetência. Por outro lado, no caso de serem turmas agitadas, necessito de refletir mais em estratégias de retorno à calma, de modo a que as regras sejam cumpridas.

### **Sexta-feira, 17 de junho de 2011**

Para esta manhã, a minha colega S. construiu um jogo de tabuleiro, tipo jogo da glória, onde estavam contempladas questões e/ou atividades das diferentes áreas, quer de Língua Portuguesa, Matemática ou Estudo do Meio. No caso das atividades que eram sugeridas, não só o grupo a quem calhava essa atividade a realizava, bem como toda a turma dispunha de material para o fazer conjuntamente.

As questões variavam desde classificar a palavra “óleo” quanto à sua acentuação, identificar um sabor escondido numa caixa, ou calcular o dobro de 8, por exemplo.

Antes do início do jogo, a colega dividiu a turma por equipas e explicou todas as regras implícitas do mesmo.

As crianças estavam muito entusiasmadas e participativas no entanto, o tempo disponível não permitiu que chegassem ao final do jogo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A forma como interligou a revisão de conceitos ao nível das três áreas, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, através de um jogo, revelou-se uma estratégia audaz e eficaz na consolidação dos mesmos. Piaget (1971, citado por Neto, 2003, p. 232), considera que “O jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação de algo já experimentado”. O jogo tornou-se, portanto numa forma lúdica de aplicação de conhecimentos, mas penso que teria sido importante as equipas chegarem ao final do jogo, dado que se tratava de uma competição e todos gostariam de chegar à meta.

### **Segunda-feira, 20 de junho de 2011**

O desenrolar desta manhã, foi levado a cabo pela minha colega I. que lecionou a sua segunda manhã, tendo como tema base, as formigas.

No âmbito da Língua Portuguesa, explicou os determinantes artigos definidos e indefinidos, através de frases soltas, evidenciando a importância da sua aplicação. Para finalizar, entregou uma proposta de trabalho para consolidação do conteúdo aprendido.

Para a exploração da categoria dos insetos, um conteúdo presente na área de Estudo do Meio, distribuiu a cada aluno um envelope com uma série de peças, para que o montassem e, desta forma descobrissem o animal que iam estudar naquela aula. Através de uma apresentação em *powerpoint*, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, introduziu as características das formigas.

Relativamente ao Domínio da Matemática, distribuiu aos alunos uma proposta de trabalho composta por diversas situações problemáticas pouco regulares, contendo enunciados com dados desnecessários, de resolução à base da lógica, por exemplo. Para que todas as crianças acompanhassem a resolução da mesma, esta, foi feita no quadro para melhor correção de possíveis erros e acompanhamento das dificuldades.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A aula da colega, a meu ver não decorreu como ela a teria planeado, pelo facto de os alunos estarem num dia bastante agitados, acabando por não permitir o funcionamento normal da manhã.

Os alunos raramente respeitaram as regras que acordaram com a colega, acabando muitas vezes por ocorrerem conversas paralelas, enquanto ela explicava determinado conteúdo.

Toda esta situação acabou por a deixar bastante nervosa e principalmente descrente em si própria, revelando-se na sua postura. A este respeito Estanqueiro (2010, p. 32) afirma que “o prazer de ensinar revela-se em certos sinais de comunicação: postura descontraída, tom de voz firme, ritmo de fala animado, gestos vivos, contacto visual com os alunos, brilho nos olhos e bom humor”.

Acredito que teria sido mais adequado se a colega tivesse feito um jogo, por exemplo na área de Estudo do Meio em que o cumprimento de regras fosse um objetivo a cumprir e ao mesmo tempo houvesse uma pausa no momento de concentração da atenção para posteriormente, a agitação não ser uma constante.

### **Terça-feira, 21 de junho de 2011**

Neste dia, lecionei a minha segunda manhã de aula, abordando em toda ela o conteúdo da agricultura.

Ao nível da Língua Portuguesa, distribuí uma carta dentro de um envelope, em que o envelope estava em branco, sem qualquer indicação de remetente ou destinatário. Desta forma, os



alunos abriram a carta e leram-na. Seguidamente, depois de já terem descoberto quem escrevia a quem, explicando eu que, quem escrevia se chamava remetente e quem recebia a carta chamava-se destinatário. Posto isto, forneci-lhes mais informações sobre as moradas de cada um e o local onde mencionar no envelope e, os alunos escreveram nos envelopes e desenharam o respetivo selo.

No momento seguinte, fiz a leitura modelo do texto e pedi a algumas crianças que o lessem em voz alta. Posteriormente, com a projeção de um esquema, analisei com as crianças a estrutura de uma carta, coloquei questões para a interpretação da mesma e apenas na oralidade solicitei algumas análises de palavras quanto à sua categoria morfosintática.

Partindo de uma situação problemática formulada por mim com base na informação da carta, anteriormente lida, iniciei a abordagem ao nível do Estudo do Meio sobre as diferenças entre a agricultura tradicional e a moderna para exportação. Tendo em conta que se trata de uma temática, nos dias de hoje, pouco observada pelas crianças, compilei uma série de imagens e até um vídeo, numa apresentação em *powerpoint* e com base nela pudemos comparar e identificar as diferenças, quer nos instrumentos utilizados, quer nos produtos cultivados e nas áreas que estes ocupam.

Finalizei a manhã, distribuindo o material 5.º Dom de Froebel, para a realização da construção do armazém, no Domínio da Matemática, e resolvendo algumas situações problemáticas contextualizadas pela construção e toda a temática abordada nas outras áreas, de modo a trabalhar noções de par ou ímpar, situações de cálculo concreto e cálculo abstrato, números racionais e leitura de números.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Esta aula decorreu da forma como planeei, o que considero importante para a minha resiliência e confiança.

De registar o facto de a tarefa de preenchimento do remetente e destinatário no envelope, ter sido um pouco mais complicada, dando azo a muita agitação e dúvidas, que eu poderia ter evitado se no envelope já viessem desenhadas as linhas em que os alunos teriam de escrever. Desta forma, conseguiria alcançar “um dos objetivos da educação” que “é promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 17), ao invés de ter que ir um a um para indicar o espaço que tinham, ou confirmar se estava bem o tamanho da letra.

Assim, para uma próxima aula em que utilize esta estratégia é de certeza um aspeto que irei mudar, assim como as palavras “remetente” e “destinatário” também virão escritas, para que as crianças compreendam melhor o significado das mesmas, dado que muitas nunca tinham ouvido estes termos.

## **Sexta-feira, 24 de junho de 2011**

A presente manhã, foi devidamente orientada pela minha colega S. Iniciou a manhã, abordando a área de Língua Portuguesa, explorando o conteúdo do ditado. Para isto, colocou à disposição das crianças um saco de onde retiravam uma imagem com uma palavra e, nesse caso a criança que a retirava teria de a ditar aos restantes colegas. Numa fase posterior, o saco já só tinha imagens e, neste caso o exercício começava com a regra de só tirar uma imagem, mas depois passaram a ser duas e depois três, em que os alunos tinham de escrever uma frase onde entrassem essas imagens. Ao ouvir algumas das frases escritas, a colega detetou erros e essas crianças foram escrever as suas frases ao quadro para que fossem corrigidas, auxiliadas com as regras da Cartilha. Para concluir esta área, realizou um ditado gestual, em que as crianças tinham de escrever uma frase que incluísse a palavra referente ao gesto e em seguida tinham que o desenhar.

Respetivamente à aula de Matemática, socorreu-se do material estruturado Calculadores Multibásicos e contextualizando as situações problemáticas através de uma história envolveu as crianças na dinâmica. Entre vários conteúdos que desenvolveu, fez leitura de números, utilizando algarismos móveis por baixo da placa e realizou operações de soma e subtração, trabalhando a leitura de números somente na placa do resultado.

Seguidamente, distribuiu protocolos a todas as crianças e solicitando a algumas delas, fez a leitura seccionada do mesmo, de modo a explicar a experiência sobre a água que iriam observar. Nesse momento, as crianças preencheram o que esperavam ver acontecer, correspondendo às suas expectativas ou chamadas conceções alternativas, após o preenchimento a colega iniciou a experiência sobre a capacidade de alguns recipientes. Como colocou todos os recipientes alinhados numa bancada alta, foi pedindo a colaboração de algumas crianças para a ajudarem no enchimento dos mesmos. À medida que ia decorrendo a experiência, ia dialogando com as crianças, colocando-lhes questões de interpretação.

Terminada a experiência, preencheram as observações dos resultados com desenhos e escreveram as conclusões.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A atividade experimental que a colega realizou, estimulou bastante a curiosidade e o interesse das crianças, que antecipavam as respostas antes de terem ouvido as perguntas. Este tipo de atividade permite uma exploração e uma descoberta, devendo ser uma prática frequente, em diferentes contextos e abordando diversas questões. Spodek e Saracho (1998, p. 224) referem que:

as crianças precisam primeiro de explorar as propriedades das coisas e, uma vez tendo feita esta exploração, podem fazer perguntas razoáveis sobre os materiais e os fenómenos que experimentam. (...) Mantendo uma atitude lúdica em relação à aprendizagem de ciências, as crianças podem aprender mais do que se lhes forem ensinados factos científicos específicos por repetição.

Dou especial atenção ao facto de as crianças mostrarem muita perspicácia na ânsia de arranjam explicações lógicas para os fenómenos que estavam a observar baseando-se na sua experiência do dia a dia.

### **De segunda-feira, 27 de junho a sexta-feira, 8 de julho de 2011**

Nestas duas semanas de estágio, as crianças encontravam-se no *roulement* de férias de verão e portanto as rotinas não se realizavam da mesma forma. As crianças eram muito menos e, normalmente estavam juntas com as dos outros anos, para poderem realizar as atividades lúdicas conjuntamente.

Nós, estagiárias, auxiliámos a professora na preparação de umas caixas, em papel colorido, para um jogo que ela mesma criou, do género do dominó. Ajudámos também nos preparativos e respetivos enfeites para a festa de final de ano.

Participámos na conclusão dos tubos para os certificados que iriam ser distribuídos aos finalistas do 4.º Ano.

Estivemos presentes, na dinamização dos recreios sempre que nos era solicitado.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Durante estes dias de *roulement*, os registos foram curtos, mas por outro lado permitiu-me perceber a dinâmica e organização de uma festa de finalistas.

Percebi o quão importante é o trabalho em equipa, na partilha e união de esforços para os cenários, os adereços, e desempenho individual dos alunos. Os professores preocupam-se e planeiam tudo. Desta forma, enquanto futura profissional saliento a importância das competências organizacionais no perfil de cada um de nós.

Segundo Arends (1995, p. 14) “aos professores (...) é exigido o desempenho de três importantes funções (...); As funções executivas do ensino (...): as funções interativas do ensino (...); as funções organizacionais de ensino”.

Em virtude de sermos um grupo numeroso de estagiárias, tenho pena de não ter observado mais aulas lecionadas pela professora da sala, na medida em que podia ter observado mais práticas desempenhadas por pessoas experientes, tornando-se uma mais valia futuramente.

E assim terminou este momento de estágio.

## **1.7 – 7.<sup>a</sup> SECÇÃO – Bibe Azul Escuro B – 4.º Ano B**

Este momento de estágio teve uma duração de 26 de setembro de 2011, segunda-feira, a 31 de janeiro de 2012, terça-feira, na sala do Bibe Azul Escuro – 4.º Ano B.

### **1.7.1 – Caracterização da turma**

Este grupo era composto por 19 crianças, 7 delas do sexo feminino e 12 do sexo masculino, todas com 9 anos de idade.

Eram alunos muito afáveis, colaborantes e curiosos, tratando-se de um grupo de fácil interação e com o qual mantive uma relação muito próxima.

### **1.7.2 – Caracterização do espaço**

A sala deste ano de escolaridade situa-se no 1.º andar do edifício. Em termos das suas dimensões, é pequena e quanto à sua apresentação, é pobre e com poucos motivos decorativos. A única decoração existente é composta por imagens de alguns Reis expostos num placard existente na sala, junto à secretária do professor.

Em termos de recursos materiais, possui um quadro interativo e um quadro de ardósia negra, uma estante em madeira, onde são guardados os dossiers das crianças, as mesas e cadeiras dos alunos e a secretária do professor (Figura 23).



*Figura 23 – Sala do Bibe Azul Escuro – 4.º Ano B*

As mesas e cadeiras dos alunos estão dispostas de frente para o quadro interativo, ficando assim o quadro de ardósia do seu lado direito, já que este, presentemente tem pouco uso, visto existir um quadro interativo com maior potencial.

### 1.7.3 – Rotinas diárias

- **Horário**

Quadro 9 – Horário do Bibe Azul Escuro – 4.º Ano B

<div>Dias</div> <div>Horas</div>	Segunda –feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h – 10h	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h – 11h	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h – 11h 30m	RECREIO				
11h 30m – 12h	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h – 12h 50m	Língua Portuguesa	Matemática	Educação Física	Língua Portuguesa	Matemática
13h – 14 30m	ALMOÇO				
14h 30m – 15h 20m	Estudo do Meio	Educação Física	Inglês (14:30 – 15:30)	História	Área de Projeto
15h 20m - 16h 10m	História	Expressão Plástica (15:45 – 17:00)	Estudo do Meio	Música	Estudo do Meio
16h 10m - 17h	Estudo do Meio		Formação Cívica	Biblioteca	Experiências
17h	LANCHE E SAÍDA				

As rotinas deste grupo são idênticas às descritas nas secções anteriores, como se pode observar acima no horário da turma (quadro 9). No entanto, há uma pequena diferença em relação ao 1.º Ano, uma vez que não é tão trabalhada, diariamente, a leitura mas sim a realização de propostas de trabalho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática

#### **1.7.4 – Relatos diários**

##### **Segunda-feira, 26 de setembro de 2011**

Neste dia, tal como combinado, nós (os estagiários), estivemos presentes no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus, para a primeira reunião do estágio profissional respeitante a este ano letivo, com os professores da Equipa da Prática Supervisionada. Foram-nos dadas as informações necessárias para o início do estágio e também informações e sugestões para a elaboração do presente relatório.

##### **Terça-feira, 27 de setembro de 2011**

Quando chegámos ao Jardim-Escola, fomos rececionados pela diretora, que se reuniu connosco no ginásio para nos dar as boas vindas e oferecer a sua disponibilidade, ajuda e apoio para tudo o que precisássemos. Após este encontro e seguindo uma grelha previamente distribuída fomos para as respetivas salas de aula.

Na área da Matemática, o professor projetou um *powerpoint* para dar a conhecer a história do aparecimento da unidade principal de grandeza de comprimento, o metro, explicar a razão pela qual utilizamos os múltiplos e os submúltiplos, identificando-os e comparando-os entre si e também com a unidade principal em questão. Efetuou com os alunos exercícios de equivalências de unidades, implicando estas, ou uma operação de Multiplicação ou de divisão, necessariamente.

Ainda antes do recreio, o professor titular desenhóu no quadro interativo um retângulo, um quadrado e um hexágono, indicando as respetivas medidas e pediu o cálculo do perímetro das figuras, sendo que a resposta teria de ser na unidade principal de grandeza de comprimento.

Após o recreio, os alunos conjugaram os verbos saltar, comer e esculpir no Tempo Presente, Futuro e Pretérito Mais-que-perfeito do Modo Indicativo.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

A apresentação em *powerpoint* utilizada pelo professor foi um meio que torna interessante e lúdica a tarefa de ensinar. Tratou-se assim da sua metodologia para facilitar a aprendizagem dos alunos. Segundo as OCEPE (M. E., 2007a, p. 168) “a sua utilização requer do professor uma escolha criteriosa e ajustada aos níveis de desenvolvimento dos alunos, aos tópicos a tratar e aos conceitos a adquirir”.

No que diz respeito ao ensino da Matemática, Matos e Serrazina (1996, p. 208) afirmam que “na última década assistiu-se a um crescimento da disponibilidade de meios informáticos no ensino que permitem o desenvolvimento de processos de ensino Matemático muito poderosos”, que desta forma aliciam os alunos a explorarem mais concretamente os conceitos.

### **Sexta-feira, 30 de setembro de 2011**

Nesta manhã, o professor fez uma revisão referente à Multiplicação por 10, 100 e 1000, apelando aos exercícios de equivalências das unidades de medida da grandeza comprimento realizados no passado dia.

Seguidamente, leu com os alunos um texto em que era necessária a utilização de regras de translineação. Explicitou as mesmas regras e distribuiu um apontamento síntese para os alunos colarem no caderno, para mais tarde o poderem estudar.

O comportamento da turma até ao intervalo foi de grande agitação e de quebra sucessiva das regras de sala de aula. Nesta medida, o professor a cada aluno que incumprisse as regras retirava uma estrela do mapa de comportamento, sujeito a levar um recado para os pais.

Após o intervalo, o professor voltou a abordar a área da Matemática, explicitando a divisão por 10, 100 e 1000, colocando-a em prática através de uma proposta de exercícios.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando o professor interrompeu a aula para conversar com os alunos sobre as regras da sala de aula, discutindo com eles quais as que não estavam a ser cumpridas e, qual a consequência desse comportamento, promoveu o seu envolvimento social e apelou ao seu sentido de respeito.

Segundo Canedo (2002, citado por Pires, 2003, p. 8), “levam a criança a compreender a razão da existência das regras sociais, prevendo as consequências dos seus atos e permitindo ao aluno agir com independência e com responsabilidade”. Shewder, Turiel e Much, parafraseados pelo mesmo autor, interpretam a moralidade da criança como um fenómeno quase intuitivo, não orientado pelos critérios tradicionais de manipulação de comportamento, como o receio de um castigo ou a obediência à autoridade. Esta ação promove a aquisição da noção de valor e moral.

A este respeito, é fundamental que as crianças percebam a importância do cumprimento das regras da sociedade, bem como o porquê da existência delas e qual a vantagem de as cumprir e a consequência no caso de caírem no seu incumprimento.

### **Segunda-feira, 3 de outubro de 2011**

Durante esta manhã, os alunos reverão, na área da Matemática, a Multiplicação por 0,1; 0,01 e 0,001 e respetiva divisão, realizando uma proposta de exercícios distribuída pelo professor.

Na área de Língua Portuguesa, após o intervalo, realizaram um exercício de escrita descritiva sobre uma personagem que lhes calhasse ao acaso. No caso de existirem palavras com erros ortográficos, os alunos escreviam essa mesma palavra cinco vezes para a memorizarem corretamente.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A realização deste tipo de produção escrita é bastante importante e carece de muita concentração, imaginação e criatividade.

Azevedo (2000a) salienta que a escrita é um objeto particular que participa das propriedades da linguagem enquanto objeto social, mas que possui uma consciência e uma permanência que a linguagem oral ignora.

Fonseca (1992, referido pelo mesmo autor, p. 54) chama a atenção para aspetos da aprendizagem da escrita, ao nível do texto “a obtenção do efeito de coerência no movimento semântico do texto supõe a capacidade de articular a permanência e a progressão do sentido, estabelecendo um equilíbrio entre a repetição e a introdução de elementos novos.”

Foi interessante constatar a perspicácia que algumas crianças mostraram na descrição minuciosa de determinados pormenores, que não teriam a ver com o aspeto físico da personagem mas sim com a sua parte psicológica, que em nada deixavam transparecer que se tratavam de meras imagens.

### **Terça-feira, 4 de outubro de 2011**

Esta manhã, os alunos começaram por resolver situações problemáticas diversas que envolviam a moeda euro e outras que estimulavam à colocação em prática do conteúdo das combinações.

Mais tarde, leram um texto e, à medida que procediam à leitura tinham a tarefa de sublinhar todos os adjetivos presentes. Desta forma, o professor aferiu os conhecimentos sobre a classificação destas palavras, promovendo uma espécie de concurso entre os alunos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No decorrer da manhã de aulas um aspeto que eu acho preponderante de salientar foi o dinamismo criado em torno da revisão dos adjetivos, quebrando assim alguns tempos “mortos”, em que as crianças apenas observavam o texto e nada faziam.

Segundo Sanches (2001, p. 45), “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem. (...) Os alunos não podem continuar a ser receptores passivos, eles têm de interagir. (...) É preciso por os alunos a fazer e não só a ouvir.”

Desta forma o professor conseguiu articular várias modalidades de rever o conteúdo gramatical, sem que os alunos se desmotivassem ou se desconcentrassem.



### **Sexta-feira, 7 de outubro de 2011**

O professor distribuiu um texto de António Torrado. Pediu aos alunos para prepararem a leitura em silêncio para, depois, o fazerem em voz alta. Colocou perguntas de interpretação e recordou os graus dos adjetivos, baseando-me no texto. Apresentou os casos especiais da formação do grau superlativo, recorrendo a um preenchimento de uma tabela. Depois, distribuiu uma proposta de trabalho aos alunos, em que um exercício consistia no ditado de um conjunto de frases para a identificação do grau do adjetivo em questão e, com o auxílio do *datashow*, projetou a proposta no quadro para que todos pudessem ver a correção.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Dado que o professor se apercebeu que as maiores dificuldades dos alunos em torno desta temática se manifestavam ao nível do grau superlativo, explicitou-o novamente com exemplos práticos e cuidados.

Segundo Letra (2005, p. 102) quando o adjetivo está no grau superlativo absoluto “estabelece o seu valor mais elevado sem fazer comparação.” Se quisermos escrever o adjetivo no grau superlativo absoluto sintético, ao radical da palavra acrescenta-se o sufixo –íssimo(a), exemplo: altíssimo. Se for no grau superlativo absoluto analítico, colocamos um advérbio antes do adjetivo no seu grau normal, exemplo: muito alto.

O ditado, foi uma das estratégias multifuncionais adotada para promover o desenvolvimento de vocabulário, exercitar a prática estruturada da escrita de palavras, desenvolver a capacidade de ouvir, traduzir o que ouviram de forma escrita e identificar o que era pedido, consoante os conhecimentos que adquiriram. De acordo com Condemarín e Chadwick (1987, p.186): “o exercício de registar com precisão as palavras exactas de orações ou parágrafos pode ser importante para desenvolver uma melhor percepção do uso dos matizes semânticos e sintácticos da linguagem”. Desta forma, e cumprindo com as mais valias desta atividade, deve ser uma prática assídua e obrigatória ao nível dos registos diários.

### **Segunda-feira, 10 de outubro de 2011**

O professor iniciou a manhã dando as unidades de medida da grandeza área. Nesta aula, os alunos iam ao quadro colocar as medidas nos respetivos lugares. Devido ao facto de um aluno desconhecer o significado da expressão «ao quadrado», o professor solicitou que o aluno prestasse atenção à sua explicação, exemplificando com um desenho. Seguidamente, explicou também a regra da potência em que para multiplicar potências com a mesma base, multiplicam-se as bases e somam-se os expoentes. E o expoente dois, quer dizer quadrado.

Por fim, solicitou aos alunos que calculassem a área de retângulos e quadrados, dando as respetivas medidas com valores passíveis de sofrerem equivalências para outras unidades de medida.

Na segunda parte da manhã, pediu a um aluno para dizer um verbo da 1.<sup>a</sup> conjugação e conjugá-lo no Presente do Indicativo, a outro aluno para conjugar o mesmo verbo no Pretérito-Mais-Que-Perfeito do Indicativo e por aí fora até fazer uma revisão dos tempos e verbos já aprendidos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Nesta aula de Língua Portuguesa, a exploração do conteúdo programado foi realizada através do questionamento das crianças e consequente ação das mesmas. Quanto a isto, Ferreira e Teberosky (1991, citados por Azevedo, 2000a, p.51), defendem que “escrever é uma tarefa de ordem conceptual, e, se bem que necessária a presença de modelos, enquanto ocasião de desenvolvimento de conhecimentos, a escrita «não é cópia passiva e sim interpretação activa dos modelos do mundo adulto»”. Daí ser importante que o docente dê um modelo; que ensine como se faz; e, por fim, que também dê espaço à criança na realização da tarefa, como por exemplo, deixar que o aluno conjugue grupos verbais, previamente escolhidos pelo docente, de modo a reconhecer o sentido semântico e gramatical nas frases que constrói. Neste dia, o conteúdo abordado inseriu-se no Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo que defende: “Aplicar as formas do Presente, Presente-Futuro, Futuro e Pretérito Perfeito do Indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar, ter)” de modo a promover a sensibilidade para flexão em grau, género, número e também relativamente ao tempo das ações que se querem transmitir através do discurso falado e/ou escrito. (M. E., 2004, p. 159).

### **Terça-feira, 11 de outubro de 2011**

Neste dia não pude estar presente no Jardim-Escola para frequentar o estágio por motivos de ordem familiar.

### **Sexta-feira, 14 de outubro de 2011**

O professor começou por distribuir um texto informativo por todas as crianças pedindo-lhes que fizessem uma primeira leitura em silêncio.

De seguida o professor fez a leitura modelo e solicitou que todas as crianças, uma de cada vez, fizessem a leitura do texto em voz alta. Seguidamente, colocou perguntas de interpretação do texto, focando a temática da acentuação de palavras.

Para aplicação dos conhecimentos, foi distribuída uma proposta de trabalho aos alunos, de modo a que estes acentuassem corretamente as palavras e as classificassem, usando a terminologia adequada.

Na área de Matemática, o professor leccionou a classificação dos triângulos quanto ao número de lados e quanto aos ângulos e o cálculo da sua área, através de uma apresentação animada em suporte *powerpoint*. Por fim, realizaram exercícios de aplicação dos conhecimentos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Veloso (2001, p. 24) refere que “ler em voz alta, com uma óbvia preparação prévia, mostra às crianças a musicalidade da palavra e a sua riqueza semântica”.

É extremamente necessário que as crianças compreendam o que estão a ler e, caso surja algum vocabulário que desconheçam, tenham a oportunidade de consultar um dicionário.

De acordo com Ruivo (2009, p. 84), “saber ler é muito mais que ler livros, é saber usar a informação neles contida para se afirmar em plenitude a nossa cidadania”. Sim-Sim (2006, p. 17) afirma que “ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de decodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem a compreensão do texto escrito”.

É necessário que, tal como fez o professor, sejam lidos vários tipos de texto, em sala de aula, e não apenas histórias ou textos fantasiados. Curto *et al.* (2000, p. 21) salientam a necessidade do texto ser analisado com os alunos, e que, “ (...) na maioria das vezes, isso ajudará a entender a funcionalidade da leitura e da escrita, dará modelos sobre como ler, como comentar o escrito, possíveis dúvidas de interpretação, como fazer inferências (...)”.

Desta forma, esta metodologia é muito adequada ao desenvolvimento da competência de análise formal do texto, mas também da tomada de consciência das suas diferentes e específicas intencionalidades comunicativas.

### **Segunda-feira, 17 de outubro de 2011**

Neste dia, ficou a meu cargo proporcionar uma manhã de aulas aos alunos visando um conjunto de aprendizagens.

Iniciei a manhã com a área de Língua Portuguesa em que distribuí um texto, sem título, aos alunos fazendo, primeiramente, a leitura modelo e posteriormente solicitando-lhes que lessem excertos do mesmo em voz alta. Depois das leituras, inquiri os alunos sobre palavras que lhes suscitassem dúvidas quanto ao seu significado, pois tratava-se de um excelente instrumento para a aquisição de vocabulário novo. Coloquei perguntas de interpretação, no entanto mantive-me sempre muito criteriosa na aceitação, somente, de respostas completas. No fim, os alunos tiveram que inventar um título para o texto.

Como conteúdo gramatical, lecionei o Modo Condicional dos verbos, explicitando todo o procedimento e contextualizando-o. Para aplicação do conteúdo, os alunos teriam de reescrever o primeiro parágrafo do texto, colocando os verbos existentes no Modo Condicional.

Na área de Estudo do Meio, tal como já tinha feito com o primeiro ano, Bibe Castanho, abordei a temática dos bons e maus condutores de corrente elétrica, realizando uma experiência com a turma em grupos. Contextualizei a experiência através de um *powerpoint*, apelando não só à importância da existência de corrente elétrica mas também aos perigos que esta pode apresentar para o ser humano. Distribuí um protocolo que foi preenchido ao longo da realização da experiência. Cometi algumas imprecisões como por exemplo “se apanharmos um choque, o mais certo é morrermos”, estando a referir-me à corrente elétrica presente na tomada, em que fui sistematicamente interrompida pelo professor e questionada sobre a veracidade das palavras que proferi, sentindo-me insegura e repreendida em frente dos alunos.

Tinha também, referente à área de Matemática, uma aula preparada sobre frações, em que levava um bolo de chocolate, mas por má gestão do tempo minha e como já não seriam, supostamente, obrigatórias lecionar as três áreas numa manhã, suprimi esta aula. Como esta foi apresentada ao professor em plano de aula, este considerou uma falha grave não a ter dado.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Este dia ficou e ficará para sempre na minha memória.

Sinto que tenho uma lacuna em relação à gestão do tempo e que se trata de um aspeto negativo importante, dado que em certos casos, passar muito tempo na mesma área pode criar um sentimento de desinteresse e desmotivação nos alunos. Segundo Morgado (2004, p. 94):

parece importante que o professor considere a necessidade de que o tempo seja utilizado com a melhor qualidade possível e que os próprios alunos, através de processos de auto-regulação e com o natural apoio do professor, aumentem a sua capacidade de gerirem a realização das suas actividades ou tarefas também em função do tempo.

Ainda em frente ao grupo, o professor salientou em voz alta o seu descontentamento face à minha prestação, de má gestão do tempo, e chegou mesmo a dizer “nós só nos devemos propor a atingir determinado objetivo se tivermos a certeza que o alcançamos, caso contrário o fracasso é bem pior do que qualquer vitória”. Neste momento enchi-me de coragem para não chorar em frente dos alunos, pois tinha a consciência de que estava muito insegura e nervosa, e respondi ao professor dizendo-lhe que não concordava com a opinião dele, dado que eu só sei se alcanço determinada meta se tentar, porque caso contrário não sei o resultado se não tivesse tentado.

Relativamente ao que tenho vindo a observar das práticas diárias deste professor, no que se refere à relação com o outro, não posso deixar de referir que é uma postura, que em nada, se encaixa no perfil que pretendo ter enquanto futura docente. Apresenta comportamentos de frieza, distância e sarcasmo com os seus alunos. A este respeito, Jesus (1996, p.13) refere que muitos utilizam o “autoritarismo e a distância como estratégias de modo a criarem e manterem um clima de respeito na sala de aula”. Reforçando esta ideia, Ribeiro e Ribeiro (1990, p.151) mencionam que a “«neutralidade afectiva na relação pedagógica» não é a estratégia mais adequada para evitar o conflito com os alunos.”

Considero que ao contrário do que salienta Reis (2008, p.61) afirmando que “toda a aprendizagem é emocional e que a relação pedagógica, mais do que relação técnica, tem de ser uma relação também ela emocional”, nesta turma não existe uma relação emocional positiva, mas sim o fator medo. Não concordo quando se diz que um professor tem que ser autoritário para ser disciplinador, na medida em que neste caso o professor é autoritário, mas nem por isso mantém a disciplina, quebrando muitas vezes o cumprimento das regras, ao deixar que os alunos se levantem, enquanto explica conteúdos novos, para irem à sua mesa entregar trabalhos e falarem sobre os mesmos, quando estavam proibidos de falar e de fazer barulho.

Quanto ao comportamento do professor para comigo, não posso deixar de mencionar que me marcou e me permitiu sentir que são comportamentos que eu não pretendo reproduzir, um dia mais tarde com os meus estagiários. Porque, apesar da grande componente técnica e teórico-prática os estagiários “são seres humanos que têm os seus próprios receios, esperanças, necessidades, valores e missões individuais, que não só influenciam o seu comportamento e aprendizagem, como também serão, muitas vezes, a fonte dos mesmos”. (Flores e Simão, 2009, p. 57)

Guimarães e Lopes (2007, p.3661) defendem que “o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (...) é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autónomo quando da profissionalização deste estagiário”, sem negligenciar que se trata de um individuo que não está perante nenhum julgamento pejorativo. Desta forma, seria prudente no meu caso, que o Professor me tivesse induzido a refletir sobre as minhas ações, dado que, Segundo Sá-Chaves (2007, p. 8):

Ao estimular os níveis reflexão e de consciencialização desses mesmos participantes e ao potenciar a possibilidade de diversificação, aprofundamento e aferição de perspectivas, esta estratégia não apenas contribui para a estruturação intrapessoal do conhecimento como facilita, se desenvolvida ao longo de um período de tempo, a compreensão dos processos que traduzem o seu fluir.

Por tudo o que já mencionei, guardo este contributo como uma aprendizagem que se irá repercutir na minha vida futura enquanto docente, onde apostarei no diálogo sincero alienado de falta de humanidade e frases derrotistas.

### **Terça-feira, 18 de outubro de 2011**

No início da manhã, o professor incitou a minha colega a dar uma aula sobre sólidos geométricos. Esta, aceitou desde logo a proposta e foi procurar nas outras salas, os sólidos geométricos em madeira, disponibilizados pela escola.

No decorrer da aula mostrou alguns sólidos, permitindo que tocassem e mexessem, e abordou as suas características, englobando as faces, as arestas e os vértices. No fim, distribuiu por cada aluno um apontamento resumo do que explicou e três planificações referentes a três sólidos (cone, cubo, pirâmide triangular) anteriormente trabalhados.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A minha colega durante toda a sua aula apelou muito à aprendizagem pela ação.

Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 5)

Através da aprendizagem pela acção (...) As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática.

No programa de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é indicado que os alunos devem comparar e identificar os seguintes sólidos geométricos: cubo, esfera, cilindro, paralelepípedo, cone e pirâmide (M. E., 2004).

Freudenthal (referido por Ponte e Serrazina, 2000, p. 165) menciona que “a Geometria – como estudo das formas no espaço e das relações espaciais – oferece às crianças uma das melhores oportunidades para relacionar a Matemática com o mundo real”.

De acordo com Grosso (2004, p. 141), os sólidos geométricos são objetos com que nos relacionamos diariamente, “(...) por observação ou manipulação, ocupam um determinado espaço (...)” e, Ponte e Serrazina (2000, p. 170) referem que se devem procurar objetos tridimensionais no universo dos alunos e explorá-los” desenvolvendo as capacidades, incorporadas nos conhecimentos que adquirem intuitivamente, em interação com o meio envolvente, devem ser alargados na escola de forma ativa e dinâmica.

### **Sexta-feira, 21 de outubro de 2011**

Como programado e devidamente planejado, a I. iniciou a manhã de aulas na área da Matemática, suportando-se numa apresentação em *powerpoint*, explicitando as medidas de massa. Interrompendo a sua aula, duas professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica entraram na sala e dirigiram-se à colega S. solicitando-lhe que trabalhasse o conteúdo Área com o material estruturado Cuisenaire.

A colega foi buscar o material e distribuiu-o sempre sozinha, demonstrando-se muito nervosa e insegura. Iniciou a aula colocando uma situação problemática aos alunos para que a resolvessem. Esta, consistia no cálculo da área ocupada por uma piscina definida pela S. com as peças de Cuisenaire. Embora, tenha cometido alguns erros e ter tentado emendar, não conseguiu que ficasse claro as dimensões da piscina, condicionando posteriormente os resultados dos cálculos.

Terminada a aula desta colega, a outra professora pertencente à Equipa de Supervisão Pedagógica pediu à I. para lecionar uma aula, no âmbito da área de Língua Portuguesa, desenvolvendo os Graus dos Adjetivos. Muito nervosa, hesitante e desorientada, começou por ler um texto do manual das crianças, pedir as leituras dos alunos e fazer a interpretação, não atingindo o conteúdo pedido no tempo limite disponível.

Esta manhã terminou com a comparência de todos os estagiários numa reunião com os Professores da Equipa e os Professores da sala para balanço das aulas surpresa lecionadas naquele dia.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Receber o parecer dos Professores Cooperantes e de Supervisão é um momento importante da formação de qualquer estagiário, pois é através da comunicação que nós nos consciencializamos dos nossos progressos e/ ou fragilidades em relação à condução das aprendizagens. Segundo Fernandes (2005, p. 83), é fundamental que os estagiários, durante a sua formação, saibam “aprender, interpretar e relacionar com as qualidades que desenvolvam e utilizar para perceber como melhorar as suas aprendizagens”.

Zeichner (1993, p.21) menciona que se um professor “tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas” se examinar a sua prática juntamente com os colegas e que, por conseguinte, existirá uma melhoria das suas práticas de ensino se o professor começar com refletir “sobre a sua própria experiência (...)”. (p.17)

De acordo com Loughran (citado por Flores e Simão, 2009, p. 33), a formação inicial de professores é o início de todo um “processo de aprendizagens sobre o ensino”. Ao longo da carreira docente, este processo vai-se desenvolvendo. As mesmas autoras referem que, a formação inicial de

professores deve “ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem”, e acrescenta que “(...) é importante encorajar a colaboração e valorizar a partilha de experiências (...)”.

As reuniões são momentos muito benéficos, uma vez que, segundo Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2002, p. 69),

ninguém está, no entanto, condenado a reflectir sozinho. Pode fazê-lo em equipa, em rede, no seio do seu estabelecimento escolar, em grupos de trabalho dentro de uma área educativa, numa zona ou numa rede de educação prioritária, ou através de uma supervisão ou de um dispositivo de análise das práticas.

Nós estagiários necessitamos de orientações sistemáticas, precisas e de avaliações dos nossos trabalhos e desempenhos contemplando sugestões, que nos motivem, ajudando-nos a ultrapassar os momentos menos positivos, usando-os como marcos de referência nas nossas evoluções.

### **Segunda-feira, 24 de outubro de 2011**

Neste dia não pude estar presente no local de estágio por motivos de saúde de um familiar.

### **Terça-feira, 25 de outubro de 2011**

Inicialmente os alunos estiveram a concluir o preenchimento de uma ficha sobre os sismos, que tinham começado na tarde do dia anterior sem a terem conseguido finalizar.

Seguiu-se a ordem de trabalhos para aquela manhã, a explicitação por parte do professor da noção de gráfico, a sua utilidade e os diversos tipos de gráficos que podemos observar.

Terminado o intervalo, incidindo na área de Língua Portuguesa, efetuaram a leitura de um texto, tendo cada aluno que se levantar e deslocar-se até ao quadro para ler em voz alta. Para a interpretação do texto, o professor colocou questões dirigidas aos alunos e debateram o tema “aviões”. Seguidamente, o professor realizou um ditado de palavras retiradas do texto.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O ditado constitui uma das práticas tradicionalmente empregadas na aprendizagem da leitura e da escrita. Este, constitui uma mais valia na aquisição de vocabulário, proporciona uma prática ativa e estruturada na ortografia das palavras, desenvolve a capacidade de ouvir atentamente o Professor, tornando-se “o exercício de registar com precisão as palavras exatas de orações ou parágrafos (...) importante para desenvolver uma melhor perceção do uso dos matizes semânticos e sintáticos da linguagem” (Condemarín e Chadwick, 1987, p. 186).

O professor quando corrige o ditado, pretende que as crianças consigam corrigir os erros ortográficos e seja uma ferramenta de minimização da repetição dos mesmos.



Segundo Pereira e Azevedo (2005, p. 50), “os erros são produzidos por todas as crianças” sendo natural, uma vez que:

O erro não é nada mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de conhecimentos sobre a escrita.

Os ditados realizados devem ter, por conseguinte, um aumento de dificuldade crescente e enquadrados num propósito significativo para os alunos.

### **Sexta-feira, 28 de outubro de 2011**

Neste dia, a I. deu continuidade à sua manhã de aula que por motivos alheios à sua programação foi interrompida anteriormente pelas professoras da Equipa de Supervisão Pedagógica.

Lecionou na área de Matemática explicitando a diferença entre massa e peso, introduzindo e trabalhando as unidades de medida de massa, suportando-se na projeção de uma apresentação em *powerpoint*. Seguidamente propôs aos alunos a realização de alguns exercícios e a colagem do respetivo apontamento no caderno diário.

Posteriormente realizou interdisciplinaridade entre a área de Língua Portuguesa e a de Estudo do Meio, distribuindo um texto. Efetuou a interpretação do mesmo através da colocação de questões individualizadas que se tornaram um elo de ligação ao debate que surgiu sobre a prevenção de incêndios. No término da aula os alunos arrumaram nos seus dossiers uns folhetos informativos acerca da matéria lecionada que a colega construiu.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Não menosprezando o impacto que a interrupção da aula, no dia programado, teve no desempenho da minha colega e refletindo sobre o que observei acerca da sua prestação no presente dia, obriga-me a ponderar a pertinência de adaptar as estratégias selecionadas aos objetivos pretendidos. Penso que o uso da apresentação em *powerpoint* limitou muito a interação entre os alunos e a I., tornando-se um meio de desenvolvimento das capacidades, meramente, a nível da visão e audição. Teria sido interessante a meu ver, uma atividade de concretização das unidades de medida de massa, através de uma balança e objetos com diferentes massas.

Ao longo da manhã pude constatar que algumas das crianças não estavam totalmente envolvidas na aula, tendo dispersado a sua atenção. É importante ter em conta que se pretendemos desenvolver competências nas crianças, devemos dinamizar atividades ricas e estimulantes, que

contemplem participação ativa das mesmas. Deste modo, ao proporcionar um papel passivo na aprendizagem das crianças, limita-se a possibilidade de existir a assimilação de quaisquer conteúdo.

Segundo Roldão (2009, p.47), “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.”

Ao longo desta manhã, foram evidentes as consequências dos recursos selecionados pela colega, bem como a tentativa por parte da mesma na correção de alguns aspetos posturais, na ânsia de diminuir o carácter expositivo.

### **Segunda-feira, 31 de outubro de 2011**

Neste dia, por estarmos próximos do feriado, a direção da escola deu *roulement* aos professores. Estive com as duas turmas do 4.º ano na sala. Realizaram, com a ajuda da Professora de Expressões e minha, uma expressão escrita sobre a temática do *Halloween*. Em seguida, coloriram dois desenhos alusivos ao mesmo tema.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Em dias como este, é comum os alunos realizarem atividades mais lúdicas e com um carácter de descontração, na medida em que não há aulas. Assim, achei pertinente a realização da expressão escrita e plástica durante um dos períodos da manhã. Sendo que no restante tempo as crianças puderam brincar livremente.

As crianças, independentemente da faixa etária, devem conviver umas com as outras e, também, com adultos. Reis (2008, p. 37) corrobora esta ideia afirmando que “a integração da criança no universo colectivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, a sua adaptação ao meio escolar, o relacionamento com todos os agentes educativos, a relação com os colegas, são factores decisivos para o seu desenvolvimento social”. Estes momentos de convívio permitem melhorar a socialização da criança bem como a relação pedagógica.

### **Sexta-feira, 4 de novembro de 2011**

Ao longo de grande parte da manhã (até ao intervalo) o professor corrigiu no quadro o desafio escolar (que consistia num conjunto de exercícios de Língua Portuguesa e Matemática) que os alunos levaram para trabalho de casa.

Como consequência de um pedido das estagiárias ao professor para lecionar uma aula em que contemplasse a utilização de materiais matemáticos manipulativos, este, trabalhou a leitura de números com o material Calculadores Multibásicos. Fez a revisão dos lugares das peças e introduziu a classe dos biliões, colocando sempre questões dirigidas.

Terminou a manhã, com a continuação da correção do desafio escolar, mas incidindo na área de Língua Portuguesa. Corrigiram a conjugação de três verbos, em que cada aluno se deslocou ao quadro para a escrever. Analisaram sintaticamente uma frase e realizaram um exercício caligráfico de dois parágrafos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O professor valoriza muito os trabalhos de casa (TPC) na sua prática educativa.

De acordo com Simões (2006, p. 219) “das diferentes estratégias de ensino desenvolvidas no nosso sistema educativo, destaca-se a prática dos trabalhos de casa com o principal objetivo de apoiar a prática e consolidação dos conhecimentos (...)” bem como “ (...) promover simultaneamente atitudes comportamentais facilitadoras da aprendizagem, da responsabilidade, da autonomia, da organização (...)”.

De acordo com a mesma autora “os TPC deverão adaptar-se às características dos alunos, aos seus recursos materiais e humanos e aos apoios de que possam usufruir”. (p. 219)

Na minha opinião o desafio escolar não devia ser igual para todos os alunos, pois os que apresentam dificuldades em sala de aula, vão mantê-las em casa.

Reis (2008) defende que os trabalhos de casa devem ser estimulantes, adaptados a cada criança e que ela possa ser autónoma, variados, divertidos e de preferência que os pais possam ajudar na sua concretização, tornando-se um momento em família de qualidade, ao invés de ser desagradável.

### **Segunda-feira, 7 de novembro de 2011**

O professor entregou a Prova de Língua Portuguesa a cada aluno e leu-a. À medida que ia lendo a Prova, os alunos colocaram dúvidas e o professor foi esclarecendo-as, quer em relação às questões, quer a palavras que não dominavam o significado.

Após o intervalo, entregou as Provas de Matemática corrigidas e classificadas, fazendo a correção apenas oralmente.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Este dia foi um dia de avaliação, na área curricular de Língua Portuguesa, tal como é agendado pela direção do Jardim-Escola, em que no mesmo dia e à mesma hora as duas turmas do 4.º ano realizam a respetiva prova.

Segundo Villas-Boas (2006, p. 18):

A avaliação acontece de varias formas na escola. É muito conhecida a avaliação feita por meio de provas, exercícios e actividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões Matemáticas, questionários, etc. Quando a avaliação é realizada dessa forma, todos ficam a saber que ela está a acontecer: alunos, professores e pais. Esse tipo de avaliação costuma receber nota, conceito ou mensão.

Neste caso foi mais uma prova, da qual vão ter uma nota final. Trata-se de uma aferição dos conteúdos, necessária à organização docente. No entanto, enquanto estagiária gostaria de sugerir que podíamos nesse período de tempo consultar os trabalhos dos alunos, auxiliar o professor na preparação de atividades ou na correção de trabalhos mediante os parâmetros dos mesmos, entre outros. Ao invés de estarmos inativas, apenas na observação dos alunos a escreverem.

### **Terça-feira, 8 de novembro de 2011**

Neste dia não pude comparecer ao estágio por motivos pessoais.

### **Sexta-feira, 11 de novembro de 2011**

Hoje estivemos acompanhadas por uma colega estagiária da licenciatura antiga.

Cerca de quarenta minutos após o começo da manhã de aulas, uma Professora da Equipa de Supervisão Pedagógica, entrou na sala e pediu-me uma aula surpresa. Esta, contemplava a área de Língua Portuguesa, era constituída pela leitura e interpretação do texto “A Lenda de S. Martinho” e respetiva revisão de todos os conteúdos abordados ao nível do Conhecimento Explícito da Língua.

Após dar por terminada a minha aula, a Professora informou a colega que teria que lecionar uma aula desenvolvendo o conteúdo volume com o material Cuisenaire.

Terminadas as aulas surpresa dirigimo-nos à reunião habitual para o comentário das mesmas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Primeiro, gostava de salientar que simpatizei desde logo com o texto escolhido para a minha aula, “A Lenda de S. Martinho”, dadas as suas características específicas e a ligação contratualizadora referente às celebrações daquele dia. Facto que contribuiu positivamente para o sucesso da minha prestação, não menosprezando a excelente ligação que tinha com os alunos.

Segundo Diniz (2001, p. 60) uma lenda é “uma forma narrativa geralmente breve que pode ser escrita em prosa ou em verso. O seu argumento é tirado da tradição oral”.

Cabe aos professores, garantir uma seleção rigorosa e criteriosa dos textos literários. Segundo Magalhães (2008, p. 70) a oferta de textos literários de qualidade é a única forma de “a sensibilidade das mais diversas gentes [ser] ofertada, a mediocridade cultural combatida”.

Parafraseando a mesma autora, a leitura nos primeiros anos de escolaridade é muito importante, pois apresenta-se como uma mais valia na construção da identidade da criança, na sua relação com o mundo e ajuda-a a tornar-se num ser ativo e tolerante. Neste caso, em relação à leitura desta lenda, a autora acrescenta “que mediante o apelo ao imaginário, permite a transposição de universos, a vivência de outros modos de ser, a resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psicossocial”. (p. 70)

Assim, tenho consciência que atingi a maior parte dos objetivos propostos para esta aula surpresa, coloquei questões de interpretação direta mas também e, a meu ver mais importante, coloquei questões de resposta aberta em que cada criança colocava o seu cunho pessoal tornando-a única.

### **Segunda-feira, 14 de novembro de 2011**

A manhã destinou-se à realização de revisões para a Prova de Matemática. As crianças realizaram exercícios que envolviam o cálculo de áreas de figuras regulares, cálculo de volumes de sólidos geométricos e exercícios de lógica.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A realização de revisões para as provas de avaliação sumativa é uma prática comum que pude observar em diversos momentos ao longo do estágio. Segundo Jensen (2002, p. 168), os professores devem fazer as revisões “sob uma variedade de estados, para que os alunos se possam aclimatar ao leque de emoções que provavelmente sentirão na altura do teste.” Os exercícios que o professor colocou aos alunos exigiam respostas escritas, mas em alguns casos as respostas eram dadas apenas oralmente.

Ao finalizar as revisões com uma espécie de jogo, em que dividiu a turma em três equipas e cada uma delas dispunha de um só porta-voz contribuiu, a meu ver, para um melhor controlo dos estados de espírito dos alunos e, por conseguinte das suas emoções, na altura das avaliações, permitindo exercitar “a aprendizagem sob vários estados” de modo a promover a “resiliência das recordações.” Em suma, “esta estratégia significa que os alunos podem recordar a aprendizagem durante um teste, porque aprenderam sob diversos estados”. (ib: ibidem)

### **Terça-feira, 15 de novembro de 2011**

No início da manhã, uma professora da Equipa de Supervisão entrou na sala e chamou-nos para assistirmos à aula surpresa de uma colega nossa. Foi-lhe pedido que trabalhasse com o material manipulável 5.º Dom de Froebel, abordando frações e situações problemáticas ao nível do 1.º ano, ou seja, Bibe Castanho.

Seguidamente à aula, assistimos à reunião juntamente com as Professoras da sala e da Equipa de Supervisão onde foram proferidos comentários e sugestões sobre a mesma.

Ao retornarmos à sala do 4.º Ano, observámos os alunos a realizar uma ficha formativa sobre unidades de medida de massa e derivação de palavras.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, sinto pertinente realçar as aulas surpresa, uma vez que estas têm um papel deveras relevante no percurso de um aluno estagiário. Nestes momentos, são testados os nossos conhecimentos e o nosso poder de improvisação, uma vez que temos apenas alguns minutos para decidir e organizar o modo como desenvolver os conteúdos solicitados e/ou explorar os materiais que nos foram indicados.

Para que o nervosismo e a insegurança não sejam inimigos do nosso sucesso, como refere Sachs (citado por Flores e Simão, 2009, p. 101) “os professores, tal como outros profissionais, precisam de actualizar as suas competências e os seus conhecimentos – no caso dos professores as suas competências pedagógicas e o conhecimento do conteúdo”. Assim, só dominando os conteúdos e algumas estratégias diversificadas é que conseguimos induzir a aprendizagem nas crianças.

Korthagen (citado por Flores e Simão, 2009, pp. 48 - 49) afirma que os professores principiantes “enquanto ensinam, não estão completamente conscientes dos seus sentimentos e das suas necessidades, nem dos sentimentos e necessidades dos seus alunos”. Muito menos, durante as aulas surpresa, que segundo a minha experiência, comportam por si só uma carga emocional repleta de ansiedade.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 113), “todos os que desempenham funções de supervisão ou orientação da prática pedagógica são unânimes em afirmar, seja qual for o estilo ou método seguido, que o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo” e Jensen (2002, p. 169) acrescenta que “quanto mais prática houver, mais “automática” é a aprendizagem”.

Assim, penso que a colega atingiu seguramente o que lhe foi pedido e, ao contrário do que em muitos casos se verifica, manteve uma postura serena e de muita empatia com o grupo.

### **Sexta-feira, 18 de novembro de 2011**

Neste dia não pude estar presente no local de estágio por motivos de assistência à família.

### **Sexta-feira, 20 de janeiro; terça-feira, 24 de janeiro e sexta-feira, 27 de janeiro de 2012**

Nestes dias efetuei algumas compensações, durante o período da tarde, correspondentes às faltas que por motivos alheios à minha vontade me impediram de estar presente no estágio como habitualmente.

Na respetiva terça-feira pude observar no recreio do almoço um comportamento agressivo de um aluno desta turma, já recorrente nesta matéria, que depois de agredir inúmeras vezes, verbalmente o colega, procedeu a uma agressão física (uma palmada na face), deixando o colega marcado pela sua mão. Rapidamente intervim na tentativa de resolução do problema, mas, em todo o caso outro professor aprontou-se a chamar o professor titular de turma para me auxiliar de forma mais conhecedora destas situações.

Na segunda sexta-feira que frequentei o estágio, pude observar a continuação da realização de trabalhos em atraso e a realização de uma composição coletiva sob orientação do professor.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Primeiramente, a meu ver, julgo ser importante analisar o comportamento desta criança, que culminou num ato de agressão.

Cordeiro (2008) considera que sempre houve violência escolar, mas talvez se possa dizer que hoje há mais. No entanto, esta afirmação deve ser entendida com muita cautela, dado que os tempos são muito diferentes do que eram há três ou quatro décadas.

Assim, a violência escolar não é um fenómeno inédito, mas em nenhuma circunstância é aceitável e deve sempre procurar entender-se o porquê do comportamento.

O mesmo autor adianta que o facto de as vítimas (e os pais e professores) considerarem natural que, entre rapazes por exemplo, houvesse uns que eram «superiores» aos outros, podendo dar-se ao luxo de os humilhar, esmurrar, etc., esses comportamentos são, atualmente, tal e qual a violência doméstica e, desta forma consideradas práticas inaceitáveis.

Seixas *et al.* (2009, p. 98) salientam que “os alunos agressores manifestam a sua agressividade dominando e subjugando colegas que evidenciam uma predisposição para não retaliar o ataque (...)” assumindo esta diferenciação como “ (...) um factor de risco, no sentido que proporciona os fundamentos para a desigualdade de poder entre os alunos vítimas e os alunos agressores (...)”.

Na minha opinião devemos ter a capacidade de incutir valores morais nestas crianças e incitá-las a tomarem atitudes em conformidade com o respeito e a tolerância para com o outro. Há que incrementar medidas assertivas para que comportamentos destes não se repitam.

No que se refere à realização da composição coletiva, Martins e Niza (1998, p. 169) defendem que “muitos investigadores referem que o processo de escrita pode ser intensificado pela interação com a escrita dos outros ou pelo trabalho em grupos de escrita nos quais a participação do professor é determinante.”

Neste caso, o professor foi seleccionando alunos para escreverem no quadro, no entanto, eles tinham de arranjar formas, conjuntamente, para que aquilo que acrescentavam se interligasse com o que o colega anterior acabava de dizer.

Segundo as autoras atrás referidas “a partilha de ideias e de esboços de textos entre pares permite-lhes perceber mais facilmente que a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas também o conjunto de actividades desenvolvidas para se chegar a esse produto”. (p.170)

Esta atividade foi realizada pelos alunos de forma entusiástica e repleta de comunicação oral e escrita.

### **De segunda-feira, 30 de janeiro a terça-feira, 31 de janeiro de 2012**

Apesar de no meu calendário de estágio obrigatório estar previsto a minha frequência no Jardim-Escola terminar no dia 27 de janeiro de 2012, tomei a iniciativa de realizar as restantes compensações de estágio durante estes dois dias, mas contemplando o dia inteiro de permanência dos alunos na escola, conseguindo assim, uma observação mais real e pormenorizada das rotinas diárias, completas, destes alunos.

Embora sejam dois dias, só relatei os acontecimentos que achei serem mais pertinentes, dado que alguns procedimentos são já do meu conhecimento e foram anteriormente abordados.

Em ambas as manhãs assisti à leitura de textos em voz alta, contemplando todos os alunos.

Na parte da tarde de segunda-feira, o professor projetou no quadro interativo, algumas imagens que ilustravam acontecimentos históricos propositando o diálogo acerca do tema. Esta aula foi muito participativa, na medida em que surgia a troca de ideias entre os alunos e o professor. À medida que falavam das imagens visualizadas, os alunos, sob orientação do professor, iam sublinhando no apontamento distribuído anteriormente, os parágrafos considerados mais importantes.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Naqueles dois dias, os alunos desta turma fizeram a leitura de textos. Esta situação torna-se benéfica para os alunos já que “a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal.” (Sim-Sim, 1997, p. 27)

O domínio da leitura, segundo os mesmos autores “exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem (...) mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito.” É tarefa do professor, incentivar os alunos a terem contacto com a leitura regularmente.



Ainda assim, afirmam que “a respectiva mestria permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno.”

E acrescentam ainda que “a fluência da leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto”. Nesta ordem de ideias, partilho da opinião de que é importante que os alunos tenham a capacidade de realizar uma leitura fluente, implicando rapidez e decifração auxiliando a compreensão do texto, já que se assim for, mais facilmente enquadram a sua atenção na mensagem, como um todo.

Para que os alunos adquiram essas facilidades existe “a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som.” (Sim-Sim, 1997, p. 27) Torna-se fundamental, a meu ver, que as crianças exercitem diariamente o ato de ler, a fim de o conseguirem dominar, tornando-se leitores mais fluentes e assíduos.

Relativamente à área de História de Portugal, apercebi-me que os temas despertam grande curiosidade nos alunos, tornando-os bastante participativos e comunicativos.

Para Borràs (2001, p. 408), “a aquisição de categorias e noções temporais é uma necessidade para o indivíduo, para a estruturação do tempo pessoal e a plena integração no tempo colectivo.”

É importante que os alunos durante a frequência no Ensino Básico comecem a criar noções históricas e cronológicas dos acontecimentos, facilitando a aquisição de noções temporais. O mesmo autor acrescenta que “a correcta compreensão do tempo e de noções como simultaneidade e sucessão, continuidade e mudança é condição indispensável para abordar ao longo do ensino básico.”

A aula de História de Portugal esteve sustentada por um diálogo entre os alunos e o professor, o que se tornou bastante enriquecedor para os mesmos, dado que tiveram a oportunidade de expressar conhecimentos e ideias prévias sobre o tema.

Foi o meu último dia de estágio com esta turma. Notei uma grande diferença entre a postura do professor titular desta turma e o restante corpo docente, apercebendo-me de várias situações de quebra na comunicação, a meu ver, relacionados com pouca facilidade no relacionamento e comunicação com o outro. No entanto, o estágio nesta sala fez-me compreender melhor a relação pedagógica entre formadores e formandos, permitindo-me criar estratégias de auto-motivação e controlo das minhas emoções, face a situações de grande tensão.

## 1.8 – 8.<sup>a</sup> SECÇÃO – Bibe Azul Claro – 3.º Ano B

Este período de estágio teve uma abrangência de 21 de novembro de 2011, segunda-feira, a 27 de janeiro de 2012, sexta-feira, na sala do Bibe Azul Claro – 3.º Ano B.

### 1.7.1 – Caracterização da turma

A turma referida era composta por 28 crianças, 17 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, todas elas com 8 anos de idade.

Esta turma era constituída pelas mesmas crianças referidas na 5.<sup>a</sup> secção – 2.º Ano B, apresentando dois elementos com dificuldades de aprendizagem.

### 1.7.2 – Caracterização do espaço

O espaço disponível da sala é pequeno, mas em termos de apresentação global é muito acolhedora e ornamentada de forma apelativa (Figura 24). Nas paredes existem informações importantes, como, palavras que a turma tem mais dificuldade em escrever, a maneira como devem identificar uma palavra, sendo ela nome, adjetivo, determinante, etc, e ainda os aniversários das crianças, tudo recheado de cores e tamanhos variados.

A sala dispõe dos mesmos recursos materiais descritos na secção anterior – 4.º Ano B.

No fundo da sala existe uma estante onde são guardados os dossiers e pastas das crianças, existe também um pequeno móvel com diferentes tipos de livros (banda desenhada, histórias) e os cabides correspondentes a cada criança.



Figura 24 – Sala do Bibe Azul Claro – 3.º Ano B

### 1.7.3 – Rotinas diárias

- **Horário**

Quadro 10 – Horário do Bibe Azul Claro – 3.º Ano B

<b>Dias</b> <b>Horas</b>	<b>Segunda –feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>9h – 10h</b>	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
<b>10h – 11h</b>	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
<b>11h – 11h 30m</b>	RECREIO				
<b>11h 30m – 12h</b>	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
<b>12h – 12h 50m</b>	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
<b>13h – 14 30m</b>	ALMOÇO				
<b>14h 30m – 15h 20m</b>	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Plástica (14:30 – 15:45)	<b>Inglês (14:20 – 15:20)</b>	Estudo do Meio
<b>15h 20m - 16h 10m</b>	<b>Biblioteca</b>	História		<b>Educação Física</b>	<b>Experiências</b>
<b>16h 10m - 17h</b>	História	Área de Projeto	Formação Cívica	Música	Estudo Acompanhado
<b>17h</b>	LANCHE E SAÍDA				

As rotinas desta secção mantêm-se idênticas às rotinas das secções anteriores, tal como se pode identificar no respetivo horário da turma (quadro 10), porém o grau de exigência é um pouco inferior.

### 1.8.4 – Relatos diários

#### Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

Durante esta manhã, uma colega pertencente a outro grupo de estágio, mais precisamente o que se encontrava nesta turma antes de nós, lecionou a sua última manhã de aulas, dado que não lhe foi possível concretizá-la durante o respetivo momento de estágio.

A colega distribuiu um poema a cada aluno, fez a leitura modelo e solicitou às crianças leituras em voz alta. Dialogou com as crianças sobre este tipo de texto e as características que o definem. Realizou a interpretação do texto através de um *powerpoint* animado, em que as crianças respondiam quase como se fosse um jogo, contendo questões de escolha múltipla, de resposta fechada e/ou aberto.

Através da mesma aplicação em suporte digital, abordando a área de Estudo do Meio, apresentou uma árvore genealógica. A partir desta, desenvolveu questões sobre os graus de parentesco de uma família de uma personagem por ela escolhida.

Após o intervalo e finalizando o seu tempo letivo, lecionou uma aula suportada pelo material Cuisenaire, trabalhando a leitura de números.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No que se refere à estratégia que a colega utilizou para a exploração do texto foi bastante apreciada pelos alunos, despertando a sua curiosidade.

De acordo com Estanqueiro (2010, p. 39), a motivação dos alunos aumenta quando estes têm uma participação ativa na aula e acrescenta que, “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significados aos conteúdos”.

Por seu lado, o pedagogo Paulo Freire (citado pelo autor anteriormente referido, p. 9) afirma que “o aluno aprende melhor aquilo que (...) discute com outros”.

De acordo com Jensen (2002, p. 55), “um ingrediente essencial a qualquer programa intencional para enriquecer o cérebro do aluno (...) é a promoção de uma aprendizagem desafiante, com novas informações e experiências”.

A meu ver terá sido a atividade em que senti que a colega imprimiu mais dinamismo e alegria, ao longo de toda a manhã, talvez porque se tratou do momento em que a disciplina da turma esteve mais controlada.

De um modo geral, foi possível verificar muitas dificuldades em manter o grupo focalizado na aula e a responder de forma ordenada, respeitando os princípios que regem/regulamentam qualquer sala de aula. Veiga (1999, p. 9) refere que “os comportamentos de indisciplina podem até ter um lado útil e positivo, sobretudo se encarados como um apelo à mudança de algo que não deveria existir.” Deste modo, as situações que surgiram, no meu entender, podem ter sido originadas por uma falta de motivação e envolvimento nas atividades por parte das crianças, constituindo assim um indicador de que as estratégias adotadas não estariam a ser eficazes e adequadas àquele grupo.

Para Portugal e Laevers (2010, p. 25) o nível de implicação “representa um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas (...) provocam nas crianças, sendo por isso indicador de qualidade do contexto educativo”.

Vieira (2000, cita Morgado, 1999, p. 40) referindo que “(...) o bom professor não é aquele que lida bem com a indisciplina, mas o que tem poucas situações com que lidar (...)”. Neste âmbito, resta-me inferir que teria sido mais produtiva uma interrupção da componente letiva, incorrendo num diálogo sobre as regras necessárias para o bom funcionamento de qualquer aula, apelando ao sentido crítico e aos valores morais de cada criança.

### **Terça-feira, 22 de novembro de 2011**

Até ao intervalo, os alunos estiveram a terminar os trabalhos que se encontravam em atraso.

Terminado o intervalo, a turma realizou uma avaliação relativa à leitura de números. Esta, apresentava diferenças significativas nas questões, dadas as dificuldades características das duas crianças que apresentam necessidades especiais.

Acabado o tempo para a realização da avaliação, a professora introduziu as unidades de medida de comprimento, contextualizando historicamente o aparecimento das mesmas e a pertinência/utilidade da existência de tanta variedade consoante os diversos objetos, como borracha; caderno; quadro, entre outros, questionando os alunos sobre a forma de os medir. Seguidamente, resolveram exercícios com vista à consolidação dos conhecimentos apreendidos.

No decorrer desta última parte da aula, os dois alunos com mais dificuldades, acompanhados por uma professora de apoio, dirigiram-se para outra sala, com o objetivo de trabalharem determinados conteúdos base que ainda não dominavam.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Considero pertinente refletir sobre o papel deste tipo de avaliações promovendo a percepção de um conhecimento pedagógico geral.

Ribeiro e Ribeiro, (1990, p. 68) apontam para este tipo de avaliações mais valias como “verificar o domínio, por parte dos alunos, de aptidões e conhecimentos indispensáveis à unidade de ensino a encetar; pode ainda, averiguar se os alunos demonstram ter atingido já os objetivos da unidade de ensino proposta, permitindo ao professor avançar para um ponto mais adiantado.”

Villas-Boas (2006, p. 18) afirmam que “a avaliação acontece de várias formas na escola. É muito conhecida a avaliação feita por meio de provas, exercícios quase sempre escritas”.

As mesmas autoras acrescentam ainda que este processo é visto como uma grande aliada do aluno e do professor. “Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover

a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem”. (p.25)

É, por conseguinte, necessário que os professores providenciem os meios de averiguação da evolução do desenvolvimento dos alunos, tendo por base as suas características individuais e únicas.

#### **Sexta-feira, 25 de novembro de 2011**

Neste dia, devido a situações pessoais relacionadas com a saúde de um familiar não me pude deslocar até ao meu local de estágio.

#### **Segunda-feira, 28 de novembro de 2011**

Mais uma vez, por motivos alheios à minha vontade e condicionada por razões de saúde familiar, irrompi na falta de mais um dia ao estágio.

#### **Terça-feira, 29 de novembro de 2011**

Nesta manhã a turma realizou duas avaliações.

Antes do intervalo, os alunos responderam à Prova de Língua Portuguesa, sendo que a professora fez a leitura modelo de todas as questões para que não surgissem dúvidas durante a execução.

Após o intervalo, os alunos realizaram uma avaliação de operações Matemáticas.

Durante esta manhã, as minhas colegas e eu estivemos a ajudar toda a comunidade escolar nos preparativos para a festa de Natal.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

O trabalho em equipa por parte de todos os professores e estagiários torna possível inovar no que respeita à planificação e concretização deste tipo de eventos. Tal como referem Fullan e Hargreaves (citados por Morgado, 2004, p. 45), “como consequência do desenvolvimento de formas eficazes de cooperação, teremos previsivelmente professores mais confiantes e seguros relativamente às suas capacidades, facilitando o desenvolvimento de padrões de desempenho que não conseguiriam trabalhando de forma isolada.”

Este tipo de prática, certamente, que não se aplica somente a estas épocas festivas, mas tratar-se-á de um hábito diário de qualquer docente que se disponibilize a aprender e trabalhar em equipa em prol de um bem comum, o desenvolvimento de uma criança.

### **De segunda-feira, 5 de dezembro a sexta-feira, 9 de dezembro de 2011**

Nesta semana, por motivos de falecimento do meu familiar muito chegado, anteriormente mencionado e, em estado terminal, não pude comparecer a nenhum dia de estágio, dado que não me encontrava nas melhores condições físico-emocionais.

### **De segunda-feira, 12 de dezembro a sexta-feira, 16 de dezembro de 2011**

Nesta semana, o grupo de estágio esteve envolvido nos preparativos para a festa de Natal. Assim, como consequência, não foi possível acompanhar, para poder relatar, as tarefas realizadas pelos alunos em sala de aula.

Os preparativos para a festa de Natal envolveram a produção de elementos decorativos alusivos à época, cenários, figurinos e adereços para a peça de teatro e ainda auxílio durante os ensaios.

Na quinta-feira desta semana, embora não se tratasse de um dia estipulado no calendário do estágio, como se tratava da festa de Natal das crianças (Figura 25), estive presente auxiliando toda a comunidade escolar e assistir à exibição do tão esperado espetáculo.



*Figura 25 – Festa de Natal*

### **Inferências e fundamentação teórica**

Aguilar (2001, p.123) defende que os projetos da escola com o meio sócio-cultural, promovidos no âmbito de uma pedagogia ativa, têm concedido uma importância significativa às atividades artísticas que ocorrem no universo das relações sociais.

O mesmo autor refere-se a este tipo de celebrações ocorridas no decorrer do ano letivo, em datas específicas, são, provavelmente, os espaços de eleição para a apresentação desses pequenos

espetáculos produzidos pelas crianças. Os tipos de encenações realizadas, contemplando dança, teatro, jogos, têm grandes potencialidades pedagógicas e técnico-didáticas.

O período dos preparativos, bem como o dia da verdadeira atuação, encontram-se repletos de grande empenhamento por parte de toda a comunidade escolar. As crianças esforçam-se muito para poderem agradecer e, conseqüentemente, presentear os seus pais e familiares na Festa de Natal. Para isso, ensaiam, cantam, constroem, falam, conversam, andam numa euforia vivenciando um conjunto de emoções.

Segundo Reis (2008, p. 157) “atividades de envolvimento parental contempladas no projeto educativo consistem na participação dos pais em acontecimentos na escola, sendo atividades que envolvem uma participação mais proactiva dos pais e uma presença mais sistemática nas escolas.”. Dias como este, são, sem dúvida, uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem, pois cimentam uma estreita relação entre a família e a escola.

### **Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012**

Devido ao facto do segundo período só se iniciar no dia seguinte, os alunos encontravam-se em período de roulement. Foi solicitado aos estagiários que organizassem, um leque de jogos, a fim de os realizarmos com os alunos. Escolhemos realizar jogos tradicionais, como a corrida dentro de sacos, corrida a pares com o pé-coxinho, bowling, damas, etc.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A manhã de hoje foi caracterizada pela sua ludicidade e descontração.

Para Dohme (2007, pp. 21 - 22), “jogar é ter um fim em si mesmo, na medida em que os jogadores entram no mundo lúdico e praticando diversas ações conjuntamente, às vezes com extremo vigor, mas sempre com a garantia de que voltarão ao “mundo real” quando o jogo terminar”. A característica mais proeminente do jogo “é que os jogadores experimentam múltiplos sentimentos e experiências educativas diferentes, que podem ser usadas no seu dia a dia”. Assim sendo, tratam-se de instrumentos importantes para a formação das crianças.

Segundo a mesma autora, “o jogo é uma excelente solução, porque com ele se pode trabalhar o desenvolvimento pessoal ao lado do exercício da vida em grupo (...) no aperfeiçoamento do relacionamento social, como o convívio com regras e a vida em equipa”. Conjugando o “(...) aperfeiçoamento físico, como na destreza, no quotidiano, no equilíbrio e acuidade dois sentidos (...)” com o “(...) aperfeiçoamento mental, desenvolvendo a atenção, a memória, o raciocínio e a lógica”. (ibidem)



Segundo Pinto (2001, p.131) “a necessidade de despertar para a consciência democrática e para os seus modos de convivência participada obrigou a pensar em estratégias susceptíveis de, intencionalidade, proporcionarem um estar comunitário que fosse em si mesmo uma experiência.”

Foi muito gratificante observar os alunos a vivenciarem todos os jogos, que organizámos criteriosamente, com uma enorme alegria.

### **Terça-feira, 3 de janeiro de 2012**

Para contextualizar o segundo período e simultaneamente a chegada do novo ano civil a professora fez a leitura modelo do texto “Ano novo” e os alunos de seguida também o leram em voz alta.

Após a leitura, dialogaram sobre o Natal e a passagem de ano.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A leitura realizada neste dia teve, no meu ponto de vista, uma função de destaque.

Veloso (2001, p. 24) afirma que “o ler em voz alta, com uma óbvia preparação prévia, mostra às crianças a musicalidade da palavra e a sua riqueza semântica”.

Parafraseando o mesmo autor, a leitura partilhada e em voz alta tende a tornar-se, com o passar do tempo, numa leitura gratificantemente solitária e silenciosa, permitindo ao leitor sentir o significado das palavras.

Pelo que me venho a aperceber pelo meu estágio até então e também pela minha experiência pessoal enquanto aluna que fui, é cada vez mais difícil integrar a leitura recreativa no tempo escolar a fim de proporcionar aos alunos um momento, em que prevalece o desfrutar do prazer em detrimento do extenso currículo que os docentes têm como prioridade. Mas, se por um lado, tal como afirma o autor atrás mencionado (p. 23) “As práticas que se adoptam no 1º Ciclo são muito condicionadas pelos conteúdos contidos nos programas, o que leva os professores a excluírem do quotidiano escolar momentos de pura fruição do texto, considerando uma mera perda de tempo”, este dia foi para mim a prova do contrário. O texto escolhido, a forma como foi conduzida a leitura e o diálogo que se desencadeou seguidamente tornou-se num momento pouco vulgar e de excelência de interpretação pessoal do mesmo.

### **Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012**

A manhã teve início de uma forma pouco comum, com a leitura de uma história proferida pela professora.

No seguimento, realizaram uma atividade de expressão escrita, na qual escreveram a receita para ter boas notas a Matemática.

Esta manhã findou com a resolução de exercícios de Matemática em atraso e a realização de um ditado de números.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Dado que a leitura de histórias é uma prática que considero importante, mas que não observo frequentemente no 1.º Ciclo, destaco este aspeto para me debruçar na minha reflexão.

Alarcão (1995, p. 14) considera importante a motivação dos alunos para a leitura e a necessidade de “despertar o interesse pelo livro” para que “o amor aconteça”. Acrescenta ainda que “do ponto de vista pedagógico, a leitura é hoje pacificamente considerada como um processo interactivo.” (p. 19)

A história funciona como um meio facilitador do desenvolvimento da capacidade de concentração da atenção, como corrobora Magalhães (2008, p. 63) “a tendencialmente dispersa atenção da criança é mais facilmente captada, quanto mais tempo passam a escutar histórias, mais favorecido é o treino da concentração.”

Não descurando o facto de já serem alunos frequentadores de um nível de escolaridade mais avançado, pude constatar que vivenciam de forma expectante, tal como os mais novos, ansiando por saberem o desenrolar da história e mais concretamente o seu fim.

### **Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012**

Neste dia, uma estagiária da antiga licenciatura lecionou a manhã de aula, sendo esta uma preparação para a Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional.

A colega, iniciou a sua manhã de aula, sem cumprimentar os alunos e colocando de imediato um filme sobre os Romanos, para com este contextualizar a respetiva civilização. O filme durou aproximadamente quinze minutos e após o visionamento do mesmo, distribuiu por todos os alunos uma ficha para preenchimento com base na informação fornecida pelo mesmo.

Na área da Matemática trabalhou com os alunos a leitura de números, utilizando o material Calculadores Multibásicos, ditando sempre os números e colocando sempre as mesmas questões para todos.

Seguidamente e para finalizar, abordou a área de Língua Portuguesa tentando, mas não conseguindo, lecionar o complemento direto e o complemento indireto.

Como tenho tido situações que me têm condicionado a minha assiduidade ao estágio, neste dia, estive presente também da parte da tarde, em período de compensação. Acompanhei os alunos nas atividades previstas no horário.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Da aula anteriormente descrita destaca-se uma experiência que pude observar e com a qual não me identifico.

Para começar não entendo e questiono-me como é que alguém, consegue começar uma aula, sem sequer acolher de forma harmoniosa e recetiva os alunos.

Na minha opinião, a manhã em nada foi conseguida. A desorganização de saberes, estratégias e competências a desenvolver ficou muito à quem do exigido a um futuro docente.

Para começar, o filme era enorme, com uma péssima dicção, repleto de informação supérflua. A colega expõe um conjunto de informações sobre a civilização, nomeadamente que os Romanos introduziram o uso da moeda na Península Ibéria, (tendo sido corrigida por uma aluna que lhe informa estar enganada, dado que foram os Gregos). A estagiária, ao invés de agradecer e pedir desculpa pelo erro, respondeu que leu num livro e como tal achou que era assim.

Em momento algum, a colega manteve um diálogo com as crianças, deixando-as participar, raciocinarem ou mesmo questionarem o que lhes estava a ser dito durante toda a sua aula.

Considero o diálogo, um meio extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem, “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem.” (Estanqueiro, 2010, p. 33) Só através dele, conseguimos saber os conhecimentos das crianças e daí “traçar linhas” condutoras do nosso pensamento rumo à adequação de estratégias para o desenvolvimento de novos saberes nas crianças, ou cimentar os que ainda não estão dominados.

Na minha opinião, não existiu relação de cumplicidade com as crianças, nem mesmo a preocupação de mudança de atitude face à inquietação, impaciência e cansaço por parte delas em relação ao que lhes estava a ser exposto.

Sanches (2001, p. 72) sustenta que:

É importante prevenir em vez de remediar, aplicar a vacina em lugar de tomar o antibiótico. Uns aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial. A diversidade de atividades poderá dar oportunidade a todos de utilizarem as vias para si mais sensíveis.

As estratégias usadas não foram claramente explícitas e funcionais, sendo que a dada altura até me pareceu que o problema da aula era existirem crianças, porque se caso não existissem, era tudo perfeito dado que a colega aparentava ter tudo decorado sequencialmente.

Posso concluir, que não me identifico com estratégias de pura exposição, como esta, em que os alunos são meros expectantes e passivos na sua aprendizagem.

### **Terça-feira, 10 de janeiro de 2012**

Devido à presença da Equipa de Supervisão no Jardim-Escola nesta manhã, a professora achou por bem que a colega pertencente ao meu grupo de estágio iniciasse só a sua manhã de aula pelas 10h da manhã. Neste caso, estivemos a apoiar e a esclarecer dúvidas aos alunos que tinham trabalhos para acabar.

No âmbito da área de Língua Portuguesa, abordou os determinantes e pronomes possessivos através de uma apresentação em *powerpoint*. Distribuiu por cada aluno uma proposta de trabalho que juntos preencheram.

Após o intervalo, a professora titular dialogou e conversou com os alunos sobre um episódio que aconteceu no recreio, com alguns alunos da turma, pedindo que estes, arranjassem uma solução para o problema e medissem as consequências dos seus atos.

Posteriormente a colega retomou a aula, introduziu a divisão por 10, 100 e 1000 e efetuou exercícios de consolidação. Uma vez que não dispunha de tempo para lecionar a aula de história, agendou-a para o dia seguinte.

Tal como já referi no dia anterior, neste também frequentei o estágio da parte da tarde em regime de compensação.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Respeitante ao diálogo da professora com a turma, num apelo aos valores morais e éticos de cada um, achei pertinente as palavras que utilizou “obrigando-os” a refletirem e a usarem o seu bom senso.

Segundo Abrantes, citado por Ministério da Educação (2002, p. 10):

(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera Adição de disciplinas devendo centrar-se no objetivo de assegurar a formação integral dos alunos. Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas (...).

Não devemos esquecer que, tal como afirma (Afonso, 2007, p. 21), “viver com os outros supõe (e exige) a consideração de valores éticos – liberdade, respeito e justiça social – e, por isso, é muito importante desenvolver competências desta natureza.” Estas competências incluem “a consciência do bem comum e das responsabilidades sociais que todos devemos assumir”.

Assim, e porque vivemos numa partilha constante com os outros, seja em que condição estes se encontrem “(...) cheios de saúde, doente, rico, pobre”, há que desenvolver uma consciência de humanidade que consiste na capacidade de perceber que “apesar de todas as diferenças extremamente reais entre os indivíduos”, cada um de nós, de certo modo, está “dentro dos seus semelhantes”. Desta forma, as nossas crianças precisam de sentir o quanto é importante “pormo-nos no lugar do outro” sendo que “é mais do que o começo de toda a comunicação simbólica entre ele: tratar-se de levar em conta os seus direitos.” (Savater, 2007, p. 108)

Considero, assim, eminente a necessidade de investir na formação pessoal, social e ética destes pequenos indivíduos, hoje crianças, amanhã adultos, pertencentes a uma sociedade.

### **Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012**

Como atividade rotineira durante os primeiros quarenta minutos, terminaram os trabalhos em atraso. Cada uma de nós auxiliou os alunos conforme as suas necessidades.

Seguidamente, a professora deu início à leitura de um texto e à sua respetiva interpretação e exploração do Conhecimento Explícito da Língua.

Após o intervalo, a colega lecionou a sua aula de História de Portugal, introduzindo a civilização Árabe e tudo o que a envolvia.

Durante a tarde estive presente no estágio, tal como já referi em dias anteriores, mas desta vez observei o funcionamento do Clube de Ciências.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Dada a minha lacuna na observação do funcionamento do Clube de Ciências até então, destaco este momento para a minha reflexão.

A prática ao nível das ciências é muito importante num contexto escolar. Craidy e Kaercher (2001, p. 163), a este propósito, afirmam que “o ensino das ciências na educação infantil propicia a interacção com diferentes materiais, a observação e o registo de muitos fenómenos, a elaboração de explicações, enfim, a construção de conhecimento e de valores pelas crianças.”.

Quanto a mim, foi interessante e de certa maneira surpreendente, observar o grupo de crianças a apresentar o seu trabalho à restante turma, sobre a sua atividade experimental. Isto porque,

na aula anterior tinha-lhes sido atribuída uma atividade experimental para preparação de forma autónoma.

A apresentação correu lindamente, muito organizada, cada membro do grupo tinha uma função específica e discutiam entre si a forma mais adequada de realizar os procedimentos. Postic (1995, p. 23) refere que:

No grupo surgem conflitos provenientes de pontos de vista diversos, que trazem consigo um desequilíbrio das estruturas de apreensão do real. O desequilíbrio leva a que o aluno se descentre e conduza experimentação de estratégias novas. Esta é uma oportunidade para uma reestruturação.

De facto, mostrou-se ser uma oportunidade que estes alunos “agarraram” com muito empenho e satisfação, sendo que é importante referir que os restantes colegas permaneciam muito cooperativos e disciplinados, não prejudicando os colegas em momento algum.

### **Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012**

Esta manhã começou, como habitualmente, com os alunos a terminarem os trabalhos em atraso.

Às 9h 30m, uma das minhas colegas de estágio iniciou a sua manhã de aulas, abordando a área de Estudo do Meio. Para isso, projetou no quadro interativo quadras descritivas da constituição das plantas. Os alunos tinham que ler e identificar a que parte da planta se referia. Ainda, não se tinham esgotado todas as quadras, eis que entra uma professora da Equipa de Supervisão Pedagógica na sala e pediu-me uma aula surpresa, na área da Matemática, utilizando o material Cuisenaire para introduzir a área.

Prontamente, selecionei alguns alunos para auxiliarem as minhas colegas de estágio no transporte das caixas do material, do salão até à sala. Enquanto isso, fui dialogando e brincando um pouco com a turma, numa espécie de entretenimento e ao mesmo tempo de criação de um ambiente de cumplicidade.

Para a abordagem do conceito em causa, a área, apenas me referi a unidades de medida de área, cingindo o cálculo da área mediante as peças de Cuisenaire utilizadas e a equivalência entre si. Em todos os exercícios tentei acompanhar aluno a aluno, reforçando de forma positiva o empenho dos mesmos e solicitando que quem tivesse feito de forma diferente se manifestasse e explicasse aos colegas o seu raciocínio.

Após a minha aula ter terminado, a colega deu continuação à sua manhã de aulas, realizando, ainda dentro da mesma área, um jogo.

Seguidamente, na área de Língua Portuguesa, conduziu a turma na elaboração de uma composição coletiva. Esta, surgia a partir de uma questão que se colocava num texto que ela escolheu para contextualizar a atividade.

Como foi interrompida no seu desempenho, pela minha aula surpresa, a exploração da aula de Matemática ficou combinada ser lecionada nesse mesmo dia, mas da parte da tarde.

Nesta tarde também me mantive em compensação de estágio, tendo assistido à restante aula da colega.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As aulas surpresas, são importantes momentos, em que cada um de nós coloca à prova os seus limites em termos de espontaneidade, criatividade e capacidade de improviso.

Ao iniciar a minha aula interagindo com as crianças, criei um clima propício à valorização da escuta e troca de ideias. Quando cada criança falava todas as outras a escutavam, respeitando-a, sabendo que não a deviam interromper. Esta regra foi relembrada por mim de forma a que cada aluno sentisse a necessidade de o cumprir, reforçando que se tratavam de alunos crescidos e, pelo que conhecia, muito respeitadores e participativos.

Para Feldman (1999, p. 194), “reforço é o processo pelo qual um estímulo aumenta a probabilidade de repetição de um comportamento anterior”.

Tavares e Alarcão (2002, p. 95) definem reforço positivo, como sendo “uma situação em que a relação entre o estímulo e a reacção é fortalecida de tal maneira que aumentam as possibilidades de que, no futuro, uma determinada reacção seja associada a um determinado estímulo.”

Assim sendo, para evitar uma situação de repreensão dos alunos face ao incumprimento da regra, decidi, reforçando positivamente a sua autoestima, responsabilidade e autonomia.

Ao longo da minha aula tive sempre em conta a capacidade de “saber escutar” defendida por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 37) como:

uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem. Na sua prática educativa, o educador deve ter em consideração este aspecto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de actividades que os ensinem a saber escutar.

No que se refere à apreciação do conteúdo que lecionei, foi bastante positiva dado que baseando-me nas palavras de Caldeira (2009b, p. 163) quando cita Palhares *et al.* (2004) “ao medirmos a porção de plano que uma dada figura plana ocupa, estamos a calcular a área dessa figura”, explicitiei o mais simples e conciso possível o conceito de área com exemplos práticos, através das peças.

A mesma autora ainda acrescenta que “a medida de área de uma superfície depende da unidade escolhida” e que “duas superfícies planas dizem-se equivalentes quando têm a mesma área independentemente da forma”.

Dado que se tratava da introdução do conceito, não referi as unidades de medida de área, mas tentei explorar o cálculo da área em unidades diferentes (em peças encarnadas, verdes claras, cor de rosas) e a sua diversidade de formas contemplando a mesma área. (p. 163)

Sendo esta aula surpresa, a última deste ciclo de estudos pertencente ao mestrado, reservo-me a pertinência de proferir algumas palavras sobre o meu percurso.

As aprendizagens de um aluno assemelha-se à edificação de um prédio, na medida em que não é possível construir os andares superiores sem que antes e, primeiramente, se tenham consolidado as bases de suporte. Neste âmbito, vejo em mim um exemplo disso que ao longo de tantas aulas surpresa, fui refletindo, amadurecendo e crescendo em termos profissionais, de modo a sentir-me como me senti neste dia, muito confiante e altruísta, empenhada e conhecedora dos objetivos que queria alcançar.

### **Terça-feira, 17 de janeiro de 2012**

As minhas duas colegas de estágio foram surpreendidas pela presença da Equipa da Pática Pedagógica para lecionarem as suas respetivas aulas surpresa.

Uma das colegas, lecionou na área da Língua Portuguesa. Foi-lhe sugerido pela professora que explorasse um texto, fazendo a sua leitura com os alunos, a interpretação e a revisão do complemento direto e indireto, como conteúdo do Conhecimento Explícito da Língua. A colega assim fez. Leu o texto, seguida dos alunos e colocou oralmente diversas questões de interpretação de texto, escrevendo posteriormente, no quadro, duas frases que utilizou para rever o conteúdo pedido.

Seguidamente, a outra colega na área da Matemática, trabalhou com os alunos situações problemáticas não regulares.

No final da manhã estivemos reunidas com a professora e colegas que assistiram às aulas, para análise e reflexão das mesmas.

Durante a tarde permaneci no Jardim-Escola em período de compensação de horas de estágio.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Durante a aula surpresa da minha colega que lecionou a área de Língua Portuguesa importa refletir sobre a incansável dedicação que teve para com as crianças e as suas respetivas dificuldades.

Para Lieury e Fenouillet (1997, p. 22), “os incentivos positivos revelam-se essenciais na pedagogia mas constata-se que ignorar os alunos equivale a um incentivo negativo...”.



Em casos como este, o ritmo destas crianças é mais lento e apresentam maior dificuldade na concentração da atenção e consequentemente na execução de tarefas. É notável, no entanto, referir que a colega não desistiu de encorajar os alunos com um ritmo de perceção mais lento e respeitando o seu desenvolvimento.

Pacheco (1999, p. 169), “a personalização da aprendizagem requer do professor uma acomodação aos ritmos de aprendizagem dos alunos, tendo como pressuposto o seguinte: os alunos mais lentos necessitam de mais tempo para aprender os mais rápidos de menos.”

Cunha (1996, p. 68) acrescenta que “quanto mais exigimos delas, contando que seja com respeito, com o devido encorajamento e compreensão, mais elas se sentem queridas, desejadas e entusiasmadas.”

O apelo à participação destas crianças, através do encorajamento, é uma forma de evitar que estas se sintam esquecidas por nem sempre responder de forma acertada, acabando por se desmotivar e desacreditar nas suas capacidades. Assim, considero muito positivo o desempenho da colega.

### **Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012**

Tal como agendado, fomos a uma visita de estudo à Tapada de Mafra em conjunto com o 4.º ano.

Durante a manhã passeámos pela tapada, num comboio turístico (Figura 26), contando com a presença de uma guia que nos acompanhou ao longo da viagem.

Da parte da tarde, os alunos foram divididos em grupos, ficando cada um orientado por um chefe, que se tratava de um adulto. Esta organização fazia parte de uma caça ao tesouro que realizámos pela tapada, de maneira a averiguar os conhecimentos adquiridos ao longo da visita.



*Figura 26 – Visita de Estudo à Tapada de Mafra*

### **Inferências e fundamentação teórica**

A caça ao tesouro, funcionou muito bem, não só no entretenimento dos alunos, bem como na interação social entre eles.

Foi um momento de promoção da autonomia e independência dos alunos, não por esta razão, o adulto apenas acompanhava o grupo e não tinha qualquer interferência nas respostas.

A UNESCO (1999, p. 129) sugere que “a ênfase posta na aprendizagem cooperativa pode ajudar os alunos a tornar-se menos dependentes dos professores.” Desta forma foram incutidos nos alunos a noção de responsabilidade e autonomia, lançando desafios que os levaram a cooperar com os pares, promovendo o desenvolvimento desses conceitos e facilitando a inserção das crianças na sociedade.

Desta forma, na minha opinião chegámos ao final com o dever cumprido e as crianças repletas de experiências significativas.

### **Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012**

Dia de reunião na ESE João de Deus com as professoras pertencentes à Equipa da Prática Pedagógica, os colegas e o Dr. Ponces de Carvalho para sabermos a avaliação do estágio desenvolvido no bibe anterior. Nesta reunião também foram colocadas questões sobre as Provas Práticas de Avaliação Profissional, que se iriam realizar no mês seguinte.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Relativamente a esta reunião e porque já me referi quanto à sua importância em relatos anteriores, não considero ter nada a acrescentar que seja alvo da minha reflexão.

### **Terça-feira, 24 de janeiro de 2012**

Esta manhã esteve incumbida, tal como agendado, a uma colega estagiária da antiga licenciatura de professores.

Deu início à manhã letiva com a elaboração de uma proposta de trabalho, que contemplava uma revisão geral das unidades de medida de comprimento e capacidade.

Após o intervalo, procedeu à leitura e interpretação de um texto. Em seguida, colocou algumas questões de revisão de todos os conteúdos aprendidos ao nível do Conhecimento Explícito da Língua.

Finalizou a manhã abordando, através de uma apresentação em *powerpoint* repleta de imagens, o conteúdo dos Rios de Portugal inserido na área de Estudo do Meio.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Marujo, Neto e Perloiro (2000, p. 41) defendem que “ser um professor de sucesso significa (...) partilhar um espírito alegre e entusiasmado (...)”. Baseando-me nestas palavras, destaco a postura da colega durante a sua manhã, que embora nem sempre rígida e disciplinadora, é agradável e de cumplicidade com os alunos.

Borràs (2002, p. 131) acrescenta que “um indicador importante da qualidade pedagógica é a capacidade que o professor tem de sentir empatia com as crianças e, portanto, o tipo de relação que é capaz de estabelecer com elas”.

Penso, por isso, que a colega mantém uma excelente relação pedagógica com os alunos, tratando-se de uma mais valia no seu desempenho.

## **Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012**

Neste último dia de estágio, lecionei a minha manhã de aulas nesta sala.

Iniciei, abordando a área de Língua Portuguesa, completando, através de um jogo de frases, um quadro elucidativo e sistematizado referente aos pronomes e determinantes demonstrativos.

Posteriormente ao intervalo, incidindo na área de Estudo do Meio, realizei um jogo sobre “Quem é este animal? Qual a sua classe?”, baseado apenas numa imagem de uma Equidna, em que os alunos tinham que justificar porque não pertencia às outras classes de animais, referindo as suas características principais. Desta forma, contemplei uma revisão geral de todas as classes de animais e apelei às suas diferenças.

Seguidamente, cada criança possuía um cartão de identificação referente a um animal diferente, mas incompleto no respeitante às suas características e à classe de animais a que pertencia.

Como me restava pouco tempo, ainda iniciei a área da Matemática, introduzindo a diferença entre círculo e circunferência, com base numa apresentação em *powerpoint* que servia de suporte ao preenchimento de folha de apontamentos que construí para cada aluno, mas sem conseguir terminar. A restante parte da aula, foi-me autorizada pela professora, lecionar da parte da tarde.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Para mim a maior falha na minha aula e que me prejudicou imenso, condicionando o meu desempenho, quer na má gestão do tempo, quer na postura que adotei em seguida, rígida e pouco entusiasmante, foram os longos minutos despendidos a preencher o quadro. As frases que os alunos dispunham, para que todos tivessem uma frase, contemplavam, por vezes, um determinante ou pronome que se repetia, o que no caso de já estar escrito no quadro, não se tratava de uma mais valia para a aula. Penso que a estratégia em termos de todos participarem era teoricamente bem

intencionada, no entanto, na prática condicionou o meu desempenho, sem que eu me apercebesse de imediato e/ou mudasse a minha atitude.

Assim sendo, esta experiência fez-me repensar na exigência que devo ter daqui para a frente, antecipando diversas possibilidades de tomada de decisão momentânea.

Roldão (2009, p. 49) salienta que “o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de (...) refletir, (...) questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve (...) reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (...)”.

A mesma autora acrescenta ainda que “ (...) ser professor não é, pois, o resultado da soma de umas tantas «ciências da educação» arredondada por um qualquer estágio pedagógico (...)”. (p. 51) Desta forma, não sendo o papel de alguém que ensina, educa e prepara cidadãos para o mundo que os rodeia, baseado numa mera fórmula Matemática, posso concluir que existem determinadas variáveis que nem sempre contemplamos à primeira vista, mas que mais tarde passamos, graças à experiência, a poder prevê-las e, em certos casos, evitá-las.

Neste dia terminou o meu período de estágio na sala do 3.º ano B, bem como todo o estágio inerente a este ciclo de estudos.



## **CAPÍTULO 2 – Planificações**



## **2.1 – Descrição do capítulo**

No decorrer deste capítulo é definido o conceito de planificação e de modelo T de aprendizagem tendo por base diferentes autores consagrados no domínio desta temática. Os planos de aula são baseados numa adaptação do modelo T, uma vez que são utilizados para a planificação de uma aula e não para uma planificação a médio longo prazo. Para cada planificação são fundamentados, devidamente, os procedimentos, e é feito um balanço crítico da eficácia dos mesmos.

Para o Pré-Escolar, são apresentadas 3 planificações: na Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática, e na Área de Conhecimento do Mundo.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico são apresentadas igualmente 3 planificações nas áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

Todos os planos de aula que elaborei, ao longo deste período de estágio foram previamente apresentados às Orientadoras da Equipa de Supervisão, às Educadoras e Professoras Cooperantes de modo a diminuir a possível existência de erros, quer a nível estrutural quer a nível de conteúdos e capacidades a desenvolver.

Sempre que considere ser uma mais valia, coloquei fotografias do material utilizado para a concretização destas planificações.

## **2.2 – Fundamentação teórica**

“A escola é a unidade social, funcional e organizativa de referência na programação. O professor é a unidade operativa” (Zabalza, 2000, p. 45), segundo este autor é necessário que cada professor programe as suas aulas, de modo a exigir à equipa de professores um espírito crítico, quer na elaboração de materiais, na procura de actividades atractivas e adequadas, quer na análise dos resultados, assim “no ensino é preferível que muitos avancem um pouco do que poucos avancem muito” (Pérez, citado por Zabalza, 2000, p.46). Deste modo, surgiu a necessidade da utilização de Planificações.

Planificar, não se prende somente com aspetos burocráticos, mas sim organizar, orientar ideias para determinados fins “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 2000, p. 47), funciona como uma previsão de um processo a seguir “prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto”(Escudero, citado por Zabalza, 2000, p.47/48).



Assim, planificar trata-se de um ato crucial e impossível de desagregar-se da profissão de qualquer docente. Quer com isto dizer que o ajuda a refletir antes da ação, ou seja, sobre os conteúdos, estratégias, métodos e material a utilizar, a reflectir na ação, ou seja, no momento se é necessário alteração de estratégias, tendo em conta que não se trata de um ato rígido e inalterável. Por fim, serve de instrumento de reflexão sobre a eficácia do mesmo.

Nesta linha de pensamento, planificação surge como: “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide”; um conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais o indivíduo visualiza o futuro, elabora um inventário de fins e meios que servirá de base para a construção de um marco de referência que guiará as suas acções; “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui conteúdos ou tarefas a realizar” (Zabalza, 2000, p. 48).

O docente deve neste percurso tomar certas decisões, devendo incidir na forma como o ensino/aprendizagem decorre sem desmotivação, para isso ele terá que ter em conta os conhecimentos que os alunos já terão e os que visa que estes deverão adquirir.

Quando se pensa na importância e/ou vantagem de planificar, a primeira ideia que surge é de que a planificação permite ao docente viver muito mais descansado, menos angustiado e frustrado no seu dia-a-dia “reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança” (Clark e Yinger, citados por Zabalza, 2000, p.48). No entanto, é igualmente importante planificar-se para “determinar objectivos”, “conteúdos”, “materiais” e “actividades” a realizar, “distribuição do tempo”, ou seja o docente ser capaz de delinear “estratégias de actuação durante o processo de instrução: forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para avaliação” irá utilizar. (Clark e Yinger, citados por Zabalza, 2000, p.49).

Tendo em conta as OCEPE (M.E, 2007a), o processo de planejar é composto por três fases diferentes. A primeira fase, implica promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para o bem-estar das crianças. A segunda, exige do educador uma reflexão sobre as suas intenções educativas em relação ao grupo, articulando com as diferentes áreas de conteúdo. E por fim, a terceira fase em que se coloca a participação das crianças no planeamento.

Assim, “a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo”, com a ajuda de mediadores (livros de texto, materiais comerciais, guias

curriculares, revistas, experiências, cursos de aperfeiçoamento, entre outros), “ para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark, citado por Zabalza, 2000, p.54).

De entre as inúmeras metodologias para planificar existentes, a colocada em prática chama-se modelo T ou modelo de duplo T, tratando-se de um modelo que trata de identificar a cultura social e institucional para a converter em cultura e facilitar a educação integral. Como afirma Pérez (s.d., p.40) “ de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integramos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do curso escolar. Trata-se de uma fotografia cultural ou curricular”. Neste documento, de uma forma sintética, articulada e global estão mencionados os conteúdos (unidades de aprendizagem), procedimentos (formas de fazer para os conteúdos serem apreendidos), capacidades/destrezas (objetivos fundamentais cognitivos) e valores/attitudes (objectivos fundamentais afectivos).

Este modelo está sustentado em três teorias essenciais, explicadas pelo mesmo autor, “*teoria do processamento da informação – Sternberg*” (trata-se de facilitar o processamento e organização mental de todos os elementos básicos do currículo), “*teoria do interacionismo social – Feurstein*” (pretende ser uma foto da cultura social e institucional) e a “*teoria da Gestalt*” (percepção global da informação curricular).

Segundo Pérez (s.d, p.40 - 41) este modelo de planificação “lê-se de cima para baixo e da direita para a esquerda (...)” “(...) com este critério: os conteúdos e os métodos/atividades gerais - são meios para desenvolver as capacidades – as destrezas e os valores – as attitudes. Deste modo facilita-se a recuperação real dos objetivos”.

Em suma, este modelo permite fundamentalmente articular e sequenciar os conteúdos com os objetivos e as estratégias de modo a tornar a aprendizagem significativa e dedutiva.

## **2.2 – Planificações**

### **2.2.1 – Planificação da aula na Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Conforme se pode ver, apresento no quadro 11 a aula dada no Bibe Azul B, contemplando a área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no dia 24 de janeiro de 2011, estando toda a turma presente e sentada nos respetivos lugares, durante os cerca de 20 minutos que a contemplou.

Quadro 11 – Planificação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – Bibe Azul B

Plano de Aula		
Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS / ESTRATÉGIAS	
✓ Estimulação à Leitura	✓ Leitura acompanhada de imagens da história “Como se faz o cor-de-laranja” de António Torrado; ✓ Solicitar que alguns alunos se desloquem até à Cartilha Maternal para lerem enquanto o resto da turma realiza uma proposta de trabalho nas mesas.	
CAPACIDADES / DESTREZAS	Competências	VALORES / ATITUDES
✓ Domínio Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar</li> <li>• Associar</li> <li>• Identificar</li> </ul> ✓ Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressividade</li> <li>• Dicção</li> </ul>	✓ Criatividade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidade</li> <li>• Imaginar</li> </ul> ✓ Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser ordenado</li> <li>• Esforçar-se</li> <li>• Comprometer-se</li> </ul>	
<b>Material:</b> livro e apresentação em <i>powerpoint</i>		
<i>Plano baseado no modelo T de Aprendizagem, pode estar sujeito a alterações.</i>		

A estratégia da leitura da história é uma atividade importante que contribui para a aquisição da linguagem, desenvolvimento da criatividade e estimulação do gosto pela leitura.

Fiand, Pottier e Fraser (1995, 1999, citados em Mata, 2006, p. 83) realçam os benefícios da leitura de histórias, enquanto atividade lúdica, no desenvolvimento da criatividade, do prazer e até na construção de identidade da criança (...).

Teberosky e Colomer (2003, p. 18) afirmam que:

No contacto com histórias lidas e ouvidas, a criança vai adquirindo novas experiências. Daí a importância de ler e contar histórias às crianças desde os primeiros anos de vida, estimulando nelas o gosto pela leitura, para que elas possam também adquirir os recursos necessários ao desenvolvimento da sua fantasia e criatividade.

O facto de ter projetado, com a utilização do *datashow*, imagens muito apelativas da história, também se tornou uma mais valia para apelar à participação das crianças no decorrer da leitura da mesma. Pérez, Ronces e González (1997, 2002, p. 296, citados em Oliveira, 2009, p. 177) defendem que:

As novas tecnologias de informação e comunicação – baseadas nos computadores, na microelectrónica e nas telecomunicações – caracterizam-se por duas dimensões: a técnica (com aspectos como a imaterialidade, a instabilidade, a digitalização, a inovação, a automatização) e a expressiva (uso de novas linguagens: hipertexto, hipermédia, multimédia, realidade virtual). Todas estas características vão repercutir-se no processo ensino/aprendizagem, exigindo uma nova formação dos professores e novas atitudes dos alunos.

Na segunda parte da aula, recorri à utilização de uma proposta de trabalho individual que consistia numa folha A<sub>4</sub> com a palavra “Cor” para colorir segundo as instruções de forma a ser perceptível a avaliação do domínio das vogais e das consoantes. Optei por esta estratégia, uma vez que as lições de Cartilha são dadas a um pequeno grupo de alunos, que se encontram no mesmo nível de desenvolvimento em relação à leitura. Estes grupos são constituídos por três a quatro alunos.

No que concerne aos grupos formados, Ruivo (2009, p, 133) salienta que:

essa pequena “equipa” torna as lições mais vivas e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno: os mais activos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Nunca devem responder em coro, cada um fala na sua vez, mas estão todos empenhados numa mesma tarefa.

Esta aula decorreu muito bem, na medida em que as crianças estavam sempre ativamente concentradas numa dada tarefa.

### **2.2.2 – Planificação da aula na Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática**

Como se pode verificar no quadro 12 apresento a aula que dei, no Domínio da Matemática, no Bibe Azul B no dia 14 de fevereiro de 2011, tendo como material de suporte uma caixa de Cuisenaire para cada duas crianças.

Quadro 12 – Planificação no Domínio da Matemática – Bibe Azul B

Plano de Aula		
Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática		
CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS / ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cálculo Mental</li> <li>✓ Situações Problemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sentar as crianças nos seus respetivos lugares, em grupos de dois.</li> <li>✓ Distribuir o material pelos alunos.</li> <li>✓ Construir a escada por ordem crescente e decrescente com as peças do material Cuisenaire.</li> <li>✓ Realizar situações problemáticas trabalhando alguns conteúdos: par/ímpar/dezena/meia dezena/dúzia/meia dúzia..</li> <li>✓ Preencher uma proposta de trabalho incluindo a resolução de situações problemáticas.</li> </ul>	
CAPACIDADES / DESTREZAS	Competências	VALORES / ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Domínio cognitivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar;</li> <li>• Contar;</li> </ul> </li> <li>✓ Pensamento e sentido crítico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar;</li> <li>• Distinguir;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Respeito: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber ouvir;</li> <li>• Saber estar;</li> </ul> </li> <li>✓ Convivência: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação;</li> <li>• Cooperação;</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Material:</b> fantoche, caixas de Cuisenaire		
<i>Plano baseado no modelo T de Aprendizagem, pode estar sujeito a alterações.</i>		

A utilização do material manipulável Cuisenaire por parte das crianças foi determinante para esta aula, na medida em que tem um papel preponderante entre os auxiliares da aprendizagem do cálculo. Assim, apresenta-se como um meio de verificar relações numéricas.

A minha abordagem teve por base uma intencionalidade de facilitar a compreensão das operações aritméticas, efetuando manipulações sucessivas até conseguirem atingir a abstração. Castro e Rodrigues (2008, p. 13) salientam que:

as crianças começam por necessitar de concretizar as suas situações numéricas para modelar os resultados das suas adições e subtrações, mas com o passar do tempo, aprendem a fazer representações dos problemas ou são mesmo capazes de os realizar mentalmente, sem necessidade de objetos físicos.

A manipulação das peças, também para sintetizar e exprimir a atividade mental, é um aspeto que considero importante, na medida em que favorece a transição para a utilização de fórmulas e símbolos, tornando-se, assim, mais abstrato.

Para Vale (2000, citado em Caldeira, 2009a, p. 238) “os materiais manipuláveis são objectos ou coisas que o aluno seja capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação nos afazeres do dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia”.

Matos e Serrazina (1996, p. 193) afirmam que “ambientes onde se faça uso de materiais manipuláveis favorecem a aprendizagem da Matemática e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva”.

Esta aula foi um pouco agitada o que me condicionou a definir regras muito firmes ao longo da mesma para que o “brincar sem objetivo” com o material não fosse uma constante.

### **2.2.3 – Planificação da aula na Área de Conhecimento do Mundo**

De acordo com o quadro 13, exposto em seguida, é possível constatar a aula que lecionei abordando a Área de Conhecimento do Mundo, por um período de 45 minutos, no dia 21 de fevereiro de 2011, no Bibe Azul B. As crianças estavam todas presentes.

Quadro 13 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo – Bibe Azul B

Plano de Aula		
Área de Conhecimento do Mundo		
CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS / ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O mel <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Importância</li> <li>✓ Fabrico</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dialogar com as crianças com base numa história, com imagens, sobre a profissão de apicultor e quais os processos necessários para o fabrico do mel;</li> <li>✓ Apresentar um vídeo sobre o trabalho do Apicultor;</li> <li>✓ Pintar e recortar as imagens referentes ao ciclo do mel, colando-as de seguida de forma cronológica;</li> <li>✓ Provar bolachinhas com mel.</li> </ul>	
CAPACIDADES / DESTREZAS	Competências	VALORES / ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Raciocínio-Lógico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar</li> <li>• Relacionar</li> <li>• Associar</li> </ul> </li> <li>✓ Motricidade fina <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cortar</li> <li>• Colar</li> <li>• Pintar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse</li> <li>• Empenho</li> <li>• Autonomia</li> </ul> </li> <li>✓ Respeito <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber ouvir</li> <li>• Saber dialogar</li> <li>• Saber aceitar</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Material:</b> powerpoint, computador, data-show, bolachinhas, mel, folhas A4		
<i>Plano baseado no modelo T de Aprendizagem, pode estar sujeito a alterações.</i>		

A estratégia de abordagem à profissão de apicultor e do processo do fabrico do mel a que recorri, foi mascarar-me de abelha e contar às crianças uma pequena história de uma turma de meninos que tinha ido visitar a minha colmeia. Esforcei-me ao máximo para que as crianças se sentissem envolvidas e empenhadas em apreender aqueles conhecimentos de uma forma lúdica. A este respeito, Salvador (1994, referido em Smole, 1996, p. 170), afirma que “apenas as aprendizagens significativas conseguem promover o desenvolvimento pessoal dos alunos, valorizando-se as propostas didáticas e as atividades de aprendizagem em função da sua maior ou menor potencialidade para promover aprendizagens significativas.”

Na visualização do filme que mostrava a atividade de um apicultor real, desde os pormenores do que vestia, aos instrumentos utilizados e à recolha e tratamento do mel, as crianças puderam apreender inúmeros conhecimentos apelando a dois órgãos dos sentidos muito importantes, como a visão e a audição.

Sarelli, Buére-Dawson, Pappas e Mercoiret (1972, citados em Zabalza, 2001, p. 29) salientam que “os diferentes estímulos (visuais, auditivos, tácteis, olfativos...) e os estímulos afectivos deixam vestígios nas suas respectivas áreas. Estabelecem-se conexões cada vez mais complexas e hierarquizadas entre essas diferentes áreas, permitindo a integração das gnosias (conhecimentos adquiridos) e das praxis (actos adaptados), possibilitando a criação da linguagem.”

A atividade seguinte que desenvolvi com as crianças era uma espécie de consolidação dos conhecimentos adquiridos promovendo o desenvolvimento psicomotor. Zabalza (2001, p. 31) afirma que “A maturação funcional do cérebro (estruturas neurónicas) e o desenvolvimento físico do corpo (estruturas musculares) possibilitam que a criança vá progredindo em termos dos seus recursos motores e em termos da integração psicomotora dos seus comportamentos.”

Esta aula funcionou muito bem, uma vez que apelou muito à fantasia e ao mistério.

Os três planos que escolhi e apresentei foram apresentados ao mesmo grupo, pois considerei importante ficar com uma ideia mais rigorosa sobre o desenvolvimento das crianças.

Na sua maioria, os alunos apresentam gosto, vontade, interesse em participar e revelam ter um bom nível de conhecimentos.

### **2.2.3 – Planificação da aula na Área de Língua Portuguesa – 2.º Ano B**

De acordo com o quadro 14 é possível observar o plano de aula referente à Área de Língua Portuguesa que serviu de suporte à aula que lecionei no dia 21 de fevereiro de 2011, no Bibe Verde B, com a duração de 60 minutos.



Quadro 14 – Planificação da Área de Língua Portuguesa – 2.º Ano B

Plano de Aula		
Área de Língua Portuguesa		
CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS / ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Grau Comparativo dos Adjetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ler um texto;</li> <li>✓ Colocar questões para interpretar o mesmo com os alunos;</li> <li>✓ Analisar morfologicamente alguns elementos do texto, apenas na oralidade.</li> <li>✓ Explicar aos alunos o que é o grau comparativo de superioridade, inferioridade e igualdade;</li> <li>✓ Exercitar, a pares, comparações entre</li> </ul>	
CAPACIDADES/ DESTREZAS	Competências	VALORES / ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Domínio Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorizar</li> <li>• Associar</li> <li>• Identificar</li> </ul> </li> <li>✓ Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluência na leitura</li> <li>• Desenvolver vocabulário</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criatividade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidade</li> <li>• Imaginar</li> </ul> </li> <li>✓ Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse</li> <li>• Empenho</li> <li>• Autonomia</li> </ul> </li> </ul>
<b>Material:</b> texto		
<i>Plano baseado no modelo T de Aprendizagem, pode estar sujeito a alterações.</i>		

A Área de Língua Portuguesa é fundamental para a compreensão articulada de vários saberes. Segundo o Ministério da Educação (2009, p. 12):

a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.

Iniciei a aula com a distribuição de um texto aos alunos, realizando primeiramente a leitura modelo, antes de solicitar a leitura individual e em voz alta por parte das crianças. Esta estratégia, a meu ver é muito eficaz neste nível de ensino, pois permite à criança aceder a um exemplo correto de como deve ser lido o texto, o que facilitará a sua leitura posterior, dado que já obteve uma referência de como o deve fazer. Spodek e Saracho (1998, p. 249) reforçam a pertinência da leitura habitual afirmando que: “ler em voz alta enriquece o divertimento e o entendimento da literatura, desenvolve o vocabulário oral (receptivo e expressivo), promove o conceito de leitura (...).”

Depois da leitura, coloquei questões, dirigidas, para a interpretação do texto, baseando-me no que defende Lopes (2006, p.66) salientando que o ato de ler deverá ser “entendido não só como uma forma de dominar a técnica de leitura mas principalmente como um apelo ao interesse pelo saber e pela capacidade de aceder à informação.”

Sim-Sim (2007, p. 7) acrescenta ainda que:

por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultante o nível da compreensão e da interacção do leitor com o texto.

Por conseguinte, a interpretação deve sempre suceder a leitura de um texto, pois é fundamental ter-se a certeza de que as crianças compreenderam e apreenderam o significado do que leram.

A análise gramatical que solicitei, através de um diálogo, aos alunos foi uma estratégia adotada por mim baseando-me nos pressupostos estipulados na Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo (M. E., 2006, p. 136) onde é salientado que na aprendizagem da escrita e da leitura é essencial mobilizar “situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.”

O conteúdo dos Adjetivos Qualificativos, trabalhado por mim neste dia, é parte integrante das Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico na área de Língua Portuguesa, como refere M. E. (2010, p. 26) “Meta final 110) O aluno identifica nomes (próprios/comuns), verbos e adjetivos (qualificativos) e mobiliza esse conhecimento na compreensão e na produção de textos”. Perante tal afirmação, resta-me ainda acrescentar que para os alunos conseguirem empregar de forma correta os graus dos adjetivos, precisam de os dominar e para que eu pudesse avaliar os seus conhecimentos apreendidos da minha explicação, realizaram um pequeno exercício escrito.

### 2.2.4 – Planificação da aula na Área de Estudo do Meio – 2.º Ano B

Concordando com o quadro 15, inserido em seguida, é possível observar o plano de aula correspondente à aula que lecionei na Área de Estudo do Meio no dia 10 de maio de 2011, no Bibe Verde B, correspondendo a 60 minutos do momento letivo.

Quadro 15 – Planificação da Área de Estudo do Meio – 2.º Ano B

Plano de Aula		
Área de Estudo do Meio		
CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS / ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Plantas Comestíveis e não comestíveis</li> <li>✓ Importância das plantas</li> <li>✓ Constituição das plantas</li> <li>✓ Benefícios das Plantas Comestíveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dialogar com as crianças de modo a que abordagem do tema seja feita a partir dos seus conhecimentos há cerca do mesmo;</li> <li>✓ Construir um herbário de plantas comestíveis e plantas não comestíveis, em forma de livro;</li> <li>✓ Relacionar as plantas comestíveis com os diversos nutrientes que fornecem ao organismo humano, com base na amostragem de uma roda dos alimentos;</li> </ul>	
CAPACIDADES/ DESTREZAS	Competências	VALORES / ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Raciocínio-Lógico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar</li> <li>• Relacionar</li> <li>• Associar</li> </ul> </li> <li>✓ Motricidade fina <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cortar</li> <li>• Colar</li> <li>• Escrever</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse</li> <li>• Empenho</li> <li>• Autonomia</li> </ul> </li> <li>✓ Respeito <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber ouvir</li> <li>• Saber dialogar</li> <li>• Saber aceitar</li> </ul> </li> </ul>
<b>Material:</b> power-point, computador, data-show, plantas verdadeiras, herbários		
<i>Plano baseado no modelo T de Aprendizagem, pode estar sujeito a alterações.</i>		

Comecei por dialogar com os alunos à medida que lhes mostrava determinadas plantas comestíveis, como a batata, a cenoura, a alface, a couve flor, o tomate, as favas, já que considero a observação, manipulação, o cheiro como meios facilitadores da perceção do mundo que os rodeia. Estratégia esta, que considero extremamente importante quando se aborda uma questão relacionada

com a área de Estudo do Meio. Lessaerd-Hébert *et al.* (2005, p. 141) afirmam que: “Através da observação é possível estabelecer uma ligação entre o mundo empírico e o mundo teórico”.

Distribuí um envelope com diversas imagens e um herbário, em forma de livro, para cada aluno completar. Numa parte escreviam as palavras referentes aos diversos constituintes das plantas e noutra colavam as respetivas imagens das plantas comestíveis, tendo em conta se a parte constituinte da planta que comemos é uma raiz, um caule, folhas, flores ou frutos. Esta minha escolha assentou nos seguintes pressupostos:

(...) ao propor actividades que visam à observação e compreensão de determinados aspectos, a escola está a fornecer à criança condições para desenvolver o raciocínio lógico e incorporar o método contínuo de investigações, essenciais para o posterior estudo das ciências da natureza. (Figueiredo, 2005, p. 161)

A imagem é algo que fascina e atrai rapidamente o olhar, apresentando inicialmente uma verdadeira função apelativa, na medida em que prende a nossa atenção. A prova desta característica, deste carácter de sedução, é bem conhecida dos profissionais da informação e da publicidade, que se servem da imagem para nos levar a agir e a adquirir aquilo de que muitas vezes nem sequer necessitamos. (Dias, 1999, p. 22)

A utilização de boas imagens é fundamental para o desenvolvimento da memória icónica, facilitando a aquisição dos conhecimentos através da perceção visual, pretendendo-se que se torne numa memória a longo prazo.

Um outro aspeto importante, a meu ver, é as crianças tomarem consciência porque é que determinado alimento é benéfico ao nosso organismo e nada melhor do que aproveitar este momento para dialogar com eles sobre os seus hábitos alimentares. Citando Monteiro e Paiva (2008, p. 38), a “nossa alimentação deve ser variada, completa e equilibrada. Para que isso aconteça devemos comer, diariamente, alimentos dentro de cada grupo e em maior ou menor quantidade de acordo com a dimensão de cada grupo.”

Inserindo os alimentos atrás referidos na roda dos alimentos, com que as crianças estão familiarizadas desde tenra idade, permite-lhes sentirem-se mais autónomas e participativas no tema.

Para Mota, Viana e Isaías (2011, p. 22), uma alimentação completa consiste em “comer alimentos de cada grupo e beber água frequentemente”. Para termos uma alimentação equilibrada devemos comer “maior quantidade de alimentos dos grupos de maior dimensão e menor quantidade dos grupos de menor dimensão para ingerir o número de porções recomendado”. Por fim, para uma alimentação variada deve-se comer “alimentos dentro de cada grupo, variando diariamente, semanalmente e nas diferentes épocas do ano”.

A síntese oral é uma forma de cimentar os conhecimentos e ao mesmo tempo de apelar à participação dos mais tímidos.

### 2.2.5 – Planificação da aula na Área de Matemática – 2.º Ano B

Observando o quadro 16, colocado posteriormente, pode-se observar o plano de aula referente à área de Matemática que lecionei no mesmo dia que as anteriores de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, no Bibe Verde B, com a duração de 60 minutos.

Quadro 16 – Planificação da área de Matemática – 2.º Ano B

Plano de Aula		
Área de Matemática		
CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS / ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prova dos nove da Multiplicação <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura do resultado da operação por classes e por ordens;</li> <li>✓ Valor absoluto e relativo;</li> <li>✓ Noção de par e ímpar;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explicar o procedimento para a realização da prova dos nove numa operação com um algarismo;</li> <li>✓ Realizar diversas multiplicações com dois algarismos e posteriormente efectuar a prova dos nove.</li> </ul>	
CAPACIDADES/ DESTREZAS	Competências	VALORES / ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Domínio Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar</li> <li>• Contar</li> <li>• Relacionar</li> </ul> </li> <li>✓ Domínio Psicomotor <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever</li> <li>• Explorar</li> <li>• Observar</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solidariedade <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar</li> <li>• Colaborar</li> <li>• Partilhar</li> </ul> </li> <li>✓ Empatia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser autónomo</li> <li>• Ser altruísta</li> <li>• Ser comunicativo</li> </ul> </li> </ul>
<b>Material:</b> propostas de trabalho		
<i>Plano baseado no modelo T de Aprendizagem, pode estar sujeito a alterações..</i>		

Durante a explicação que fiz no quadro sobre o processo da realização da prova dos nove da Multiplicação, tentei ser o mais dinâmica possível, pois tratava-se de um momento mais expositivo. Segundo Cury (2006, p. 66), “a voz do professor deve expressar emoção, sendo que se deve mudar de tonalidade de modo a cativar a atenção e estimular a concentração dos alunos”.

O nível de dificuldade e exigência dos exercícios que propus apresentavam-se de forma exponencial, dado que “ a aprendizagem da Matemática é sempre produto de atividade”. (Ponte e Serrazina, 2000, p. 113)

Em relação à motivação, um aspeto importante da perspectiva de Bruner, citado por Ponte e Serrazina (2000, p. 94) são “as motivações intrínsecas autosuficientes” mas “a tarefa não pode ser nem demasiado difícil nem demasiado fácil”, cabendo assim ao professor criar situações de “grau de dificuldade ajustado” de modo a que a criança continue empenhada e curiosa.

Assim, mesmo esta aula contemplando um cariz mais expositivo, penso que correu bem e também através da avaliação da proposta escrita poderei retirar um *feedback* mais preciso e individual do domínio das aprendizagens.

Ao longo de todo o estágio e sempre que dávamos aulas era obrigatório elaborar as respetivas planificações. À medida que o tempo foi passando senti que evoluí bastante e que estas me ajudaram a organizar as minhas ideias e metodologias.

No capítulo seguinte apresento alguns dispositivos de avaliação que elaborei. Quer estes quer as planificações devem ser analisados sempre em conjunto, pois estão proporcionalmente relacionados – planificar e avaliar e avaliar para planificar.



## **CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação**





### **3.1 – Descrição do capítulo**

Este capítulo apresenta-se dividido em duas partes. Na primeira parte, é apresentada uma fundamentação sobre o significado de avaliar, a sua importância, tipos de avaliação e instrumentos de avaliação. Na segunda parte são apresentados os dispositivos de avaliação, executados em contexto de sala de aula, durante o estágio.

Para o Pré-Escolar são apresentados três dispositivos referentes à Área de Expressões e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Escrita e Domínio da Matemática e à Área de Conhecimento do Mundo. Ambos realizados pelo Bibe Azul B.

Para o 1.º Ciclo do Ensino Básico são referenciados três dispositivos de avaliação nas Áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Ambos realizados no mesmo dia pela turma do Bibe Verde B - 2.º ano.

A propósito de cada momento, há uma pequena descrição dos parâmetros, critérios e cotações. Posteriormente, é apresentada a grelha já com os critérios e respetivas cotações, a grelha de avaliação com as classificações individuais e algumas conclusões.

### **3.2 – Fundamentação teórica**

Refletindo sobre a função do docente baseado em Roldão (1999) aos educadores e/ou professores é confiado o dom de fazer com que os alunos aprendam, que sejam estimulados nas suas mais diversas manifestações, que saibam sonhar, e cultivar valores que lhes possam servir de suporte em toda a sua vida, permitindo-lhes argumentar quando não concordam, e, futuramente, baseado naquilo em que acreditam e julgam ser o certo, serem os autores das suas próprias histórias.

Alves (2004, p. 11) refere que “avaliar é uma actividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca”.

A avaliação é um processo que provoca alguma controvérsia de pontos de vista. Para alguns, a avaliação é entendida e usada como um meio repressivo, um instrumento de poder, um apelador da memorização, refletindo um estilo conservador e autoritário de ensinar, provocando como consequências efeitos negativos na personalidade da criança, como baixa auto-estima, muita frustração e desmotivação. Para outros, a avaliação é fundamental, pois é através deste processo que os professores vão reajustando estratégias e conteúdos em sala de aula. Esta não deve ser dividida entre haver avaliação e não haver avaliação. Deve sim haver um tipo de avaliação adequado a cada situação. (Brown *et al.*, 2000)

A avaliação das aprendizagens é uma prática escolar, pelo que, de acordo com Ferreira (2007, p. 15), é uma das “(...) várias componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem, que,

pela sua complexidade e especificidade, leva a que esteja nele integrado, mas assumindo características e funções diferentes das outras componentes”. O mesmo autor acrescenta que “dada a integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, existe uma inter-relação entre avaliação, o ensino e a aprendizagem, conduzindo a qualidade de um dos componentes à qualidade dos outros”.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990, p.337), “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades.”

O Despacho Normativo n.º 338/93 (citado por Pais e Monteiro, 2002, p. 43) afirma que “a avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informação e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo”.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 2007a, p.27), “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.”

Estanqueiro (2010, p. 83, cita Perrenoud) reforçando a importância mútua do ato de avaliar quer para o educador/professor, quer para o aluno. “É a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

O mesmo autor acrescenta ainda que “Avaliar é mais do que «dar notas». Na escola, é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim.”

Para avaliarmos as aprendizagens dos alunos temos de considerar dois aspetos muito importantes, os objetivos e a função dessa avaliação. Isto porque, a cada momento precursor da aprendizagem, caracterizado pelo antes, o durante e o depois, se converge num tipo de avaliação específico. Deste modo, existem três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

A avaliação diagnóstica funciona como um meio de antecipar e prever se o aluno está pronto para uma nova aprendizagem e quais as suas potencialidades e/ou fragilidades. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 342), “A avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.”

Ferreira (2007, p. 24) acrescenta ainda no domínio das finalidades:

(...) determinar se o aluno possui os pré-requisitos (...) necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para verificar o domínio de certos objectivos que possam levá-lo à inserção num programa mais avançado e, ainda, classificar os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, background, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino.

Podemos dizer que este tipo de avaliação tem como finalidade determinar o grau de preparação do aluno previamente.

O mesmo autor refere que a avaliação também assume a função formativa sendo que “tem como característica principal a de estar integrada no processo de ensino-aprendizagem”, ou seja de ser realizada durante a instrução e acrescenta que “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projecto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”, facultando “(...) a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o *feedback* sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno (...) e, ainda, a regulação (...), com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno (...)”. (p. 27)

Hadji (citado por Ferreira, 2007, p. 30) afirma que a avaliação sumativa “realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem – quer se trate de um trimestre, de um semestre, de um ano ou ciclo de estudos –, normalmente através de testes e exames, e consiste no balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem”.

Pais e Monteiro (2002) afirmam que “a avaliação sumativa distingue-se, sobretudo, da avaliação diagnóstica e da formativa pela intenção, pelos objectivos”, sendo que esta “constitui sempre um balanço final, um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p.49). As mesmas autoras acrescentam que “a avaliação sumativa complementa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa” (p.50).

Segundo a circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação na Educação Pré-Escolar assenta nos seguintes pressupostos:

i) carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; ii) coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE1; iii) utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; iv) carácter formativo; v) valorização dos progressos da criança; vi) promoção da igualdade de oportunidades e equidade.

De acordo com a mesma circular, a avaliação na Educação Pré-Escolar tem como finalidades:

i) contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção; ii) reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens; iii) recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI); iv) promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma; v) envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando; vi) conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo.

Segundo o Despacho Normativo n.º1/2005, a avaliação das aprendizagens e competências no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem por base os seguintes princípios:

i) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; ii) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; iii) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; iv) Valorização da evolução do aluno; v) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados; vi) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Ainda no mesmo documento atrás referido, a avaliação na Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico pressupõe:

i) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; ii) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa; iii) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Há diversos instrumentos que nos permitem avaliar e, Pais e Monteiro (2002) mencionam como exemplo, a observação, os registos de incidentes críticos, as listas de verificação, as escalas de classificação, as grelhas de avaliação, as entrevistas e questionários e os testes. Por vezes é necessário adequá-los a cada aluno mediante as suas especificidades. Sanches (2001, p. 34) refere

que “na construção dos instrumentos de avaliação teremos também de considerar a diversidade das aprendizagens realizadas para que possamos construir o instrumento adequado a cada um.”

Estanqueiro (2010, p. 83) afirma que “Os professores podem recorrer a diversos instrumentos para avaliar as aprendizagens e o progresso dos alunos: testes, trabalhos de pesquisa, portefólios, registos de participação oral, e relatórios de auto-avaliação”.

No que respeita às escalas de classificação, e, de acordo com Pais e Monteiro (2002, p. 59) “são registos constituídos por um conjunto de características ou qualidades que têm que ser avaliadas e por uma escala que indica o grau de apresentação de cada atributo”. Com estas escalas “é possível fazer uma avaliação rápida a partir da observação de um aspecto específico de um comportamento, constituindo uma estrutura de referência para comparar alunos em relação à mesma característica”.

A grande vantagem da utilização de uma escala é, segundo Pais e Monteiro (2002, p. 60), a observação da progressão “dos alunos a partir de um registo de avaliação contínua, possibilitando a recolha de informação acerca de interações, das atitudes, do processo ou da qualidade dos acontecimentos”.

Nesse sentido criei seis grelhas de avaliação, uma para cada um dos seis dispositivos de avaliação (três para o Pré-Escolar e três para o 1.º Ciclo) com diferentes parâmetros e respetivos critérios, seguindo uma escala de classificação adaptada da escala sociométrica de Lickert (quadro 17).

As grelhas de avaliação são um suporte da avaliação que permite construir e comparar de forma coerente e funcional, o percurso dos alunos. Para Leite *et al.* (1995, p. 60), elas possibilitam a “reflexão atenta das práticas [o que] permite melhoramentos contínuos”. Ao utilizarem grelhas de avaliação, os professores assumem uma responsabilização crescente. Com elas, dá-se uma clarificação, no momento adequado, dos objetivos das tarefas desenvolvidas com os alunos.

Quadro 17 – Escala de Lickert

<b>Fraco</b>	de 0 a 2,9 valores
<b>Insuficiente</b>	de 3 a 4,9 valores
<b>Suficiente</b>	de 5 a 6,9 valores
<b>Bom</b>	de 7 a 8,9 valores
<b>Muito Bom</b>	de 9 a 10 valores

Com este quadro podemos contemplar cinco níveis Fraco, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom, no entanto eu construí a minha própria escala que ao nível do Pré-Escolar irá contemplar uma abrangência de 0 – 5, divididos em quatro níveis, para avaliação das três propostas.

Quadro 18 – Escala de Avaliação no Pré-Escolar

Qualificação Qualitativa	Qualificação Quantitativa
<b>Insuficiente</b> 😞	de 0 a 2,5 valores
<b>Suficiente</b> 😊	de 2,6 a 3,5 valores
<b>Bom</b> 😄😄	de 3,6 a 4,5 valores
<b>Muito Bom</b> 😄😄😄	de 4,6 a 5 valores

Sendo o Pré-Escolar um período em que as crianças evoluem e crescem de dia para dia a olhos vistos e, o que hoje foi uma dificuldade, amanhã já é um sucesso adquirido, devemos ter cuidado com as avaliações que fazemos. Assim sendo, é importante que a avaliação não sirva para “catalogar” os alunos. Desta forma, o processo deve ser feito de modo diversificado e sistemático, incorporando um conjunto de registos, mas ao invés de serem divulgados às crianças através da nomenclatura da qualificação qualitativa, na minha opinião, os trabalhos realizados por elas terão apenas uma apreciação através da simbologia que atribuí a cada nível. (quadro 18) Todas as outras informações e classificações deverão fazer parte de um portefólio rico em observação e registos, apenas divulgado aos encarregados de educação, permitindo que estes ajudem as suas crianças a colmatarem dificuldades, promovendo diversas atividades que permitam um acompanhamento mais estreito.

Nas três propostas de trabalho elaboradas para o 1.º Ciclo escolhi as cotações de 0 - 10 para avaliar as crianças desta faixa-etária mais avançada.

Quadro 19 – Escala de Avaliação no 1.º Ciclo

Qualificação Qualitativa	Qualificação Quantitativa
<b>Insuficiente</b>	de 0 a 4,9 valores
<b>Suficiente</b>	de 5 a 5,9 valores
<b>Bom</b>	de 6 a 7,9 valores
<b>Muito Bom</b>	de 8 a 10 valores

A partir do quadro 19 não muito diferente do apresentado em relação à avaliação no Pré-Escolar, é relevante referir que existe uma diferença considerável na qualificação quantitativa e, esta no meu entender em alguns casos pode ser divulgada aos alunos. Deste modo, os alunos portadores de uma classificação mais baixa nos exercícios propostos, são crianças que poderão evidenciar falta de atenção ou dificuldades de decifração e/ou compreensão dos mesmos. Os alunos qualificados de forma positiva, entre o Suficiente e o Bom, são alunos empenhados e esforçados, sendo que ainda vão revelando algumas dúvidas a nível dos conteúdos, mas que ao serem esclarecidos pelo professor serão facilmente ultrapassadas pelos mesmos, tornando-se classificações passíveis de atingir o Muito

Bom. Neste caso, a qualificação qualitativa de Muito Bom é atribuída às crianças que regra geral entendem perfeitamente os conteúdos, revelando com eficácia a aplicação dos mesmos em tarefas práticas.

### **3.3 – Dispositivo de avaliação para o Pré-Escolar**

É importante referir que decidi avaliar as três tarefas que realizei com as crianças do Bibe Azul B, devidamente inferidas e fundamentadas quanto à sua pertinência no capítulo 2, anteriormente mencionado. Também é relevante informar que os três dispositivos referem-se a aulas lecionadas em dias diferentes, em três áreas distintas, não perfazendo sempre o mesmo tempo de realização.

### **3.4 – Dispositivo de avaliação na Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

#### **3.4.1 – Contextualização**

Esta aula decorreu no dia 24 de janeiro de 2011 tal como confere a planificação da mesma no capítulo anterior. Antes de lecionar a lição de Cartilha a um grupo de três crianças, distribuí e expliquei o exercício presente na proposta de trabalho (Figuras 27 e 28). A turma estava toda presente, 29 crianças, e estavam sentadas, duas a duas, nas suas carteiras, viradas para o quadro. A duração da realização desta proposta foi de 10 minutos sensivelmente.

O objetivo fulcral desta tarefa era permitir ao aluno que lesse a palavra e conseguisse identificar as vogais e consoantes. Na escolha da palavra, tive em conta que nem todos alunos se encontravam na mesma lição da Cartilha Maternal, mas todos já tinham passado pelas lições daquelas das letras em questão.

Visto que esta área estava contemplada numa aula programada de 60m para uma mais eficaz gestão do tempo, as propostas de trabalho levavam o nome das crianças escrito por mim.

#### **3.4.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

##### **1. Preenchimento das letras utilizando o lápis cor de laranja.**

Este parâmetro é avaliado, segundo 4 critérios, se a criança utilizou ou não a cor exigida;

##### **2. Preenchimento do espaço.**

É avaliado neste parâmetro se os alunos preenchem as consoantes fazendo tracinhos e as vogais fazendo bolinhas, dentro do tempo estipulado. Considerei 4 critérios e respetivas cotações;



### 3. Apresentação do trabalho.

Este parâmetro avalia se a criança revela cuidado, preenchendo dentro das linhas fronteiras ou não. Estipulei 2 critérios, distribuindo as cotações.

Para uma leitura mais sistematizada, serão apresentados, no quadro 20, os parâmetros e critérios com as respectivas cotações.

Para contemplar qualificando tudo o que as crianças fizeram na tarefa proposta, fiz a seleção e distribuição das cotações por cada critério, anteriormente descrito, atribuindo 0 valores, apenas, nos casos em que não houve realização da tarefa.

Na grelha de avaliação (quadro 21) desta atividade, pretende-se observar os resultados finais obtidos pelos alunos nesta proposta.

Quadro 20 – Cotações do dispositivo de avaliação na Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotação
1. Preenchimento das letras utilizando o lápis cor de laranja	a) Não pinta todas as letras respeitando a cor pretendida.	0	1,5
	b) Pinta uma letra respeitando a cor pretendida.	0,5	
	c) Pinta duas letras respeitando a cor pretendida.	1	
	d) Pinta todas as letras respeitando a cor pretendida.	1,5	
2. Preenchimento do Espaço	a) Não preenche de forma adequada.	0	2
	b) Preenche uma letra de forma adequada.	1	
	c) Preenche duas letras de forma adequada.	1,5	
	d) Preenche todas as letras de forma adequada.	2	
3. Apresentação do trabalho	a) Apresentação não cuidada.	0,75	1,5
	b) Apresentação cuidada.	1,5	
Total		5	5

Jardim-escola João de Deus – Olivais

Proposta de Trabalho

1-Pinta, com o lápis cor de laranja as consoantes fazendo tracinhos e as vogais fazendo bolinhas, a seguinte palavra:

C O R

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Proposta de Trabalho elaborada por Ana Filipa Pessegueiro

Figura 27 – Proposta de trabalho da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-escola João de Deus – Olivais

Proposta de Trabalho

1-Pinta, com o lápis cor de laranja as consoantes fazendo tracinhos e as vogais fazendo bolinhas, a seguinte palavra:

C O R

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 24.01.11

Proposta de Trabalho elaborada por Ana Filipa Pessegueiro

Figura 28 – Proposta de trabalho resolvida da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

### 3.4.3 – Grelha de avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 21 – Grelha de avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	1.				2.				3.		Total
Alunos/Critérios	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	5
AD				1,5				2		1,5	5
AF				1,5			1,5		0,75		3,75
AJ		0,5				1			0,75		2,25
AP			1			1				1,5	3,5
AS				1,5	0				0,75		2,25
BT		0,5					1,5			1,5	3,5
CL				1,5				2		1,5	5
DR				1,5				2		1,5	5
EP				1,5				2	0,75		4,25
FD				1,5				2	0,75		4,25
GO				1,5				2		1,5	5
GN				1,5			1,5		0,75		3,75
GM				1,5				2		1,5	5
IL			1			1			0,75		2,75
IT			1				1,5			1,5	4
LG				1,5				2	0,75		4,25
LM				1,5				2	0,75		4,25
LP				1,5				2	0,75		4,25
MD			1				1,5		0,75		3,25
MN			1				1,5		0,75		3,25
MO				1,5				2	0,75		4,25
MN				1,5				2	0,75		4,25
RF			1				1,5		0,75		3,25
RJ			1			1			0,75		2,75
RU		0,5				1				1,5	3
RV				1,5		1				1,5	4
SA			1				1,5			1,5	4
SD			1				1,5			1,5	4
SV			1			1			0,75		2,75

### 3.4.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

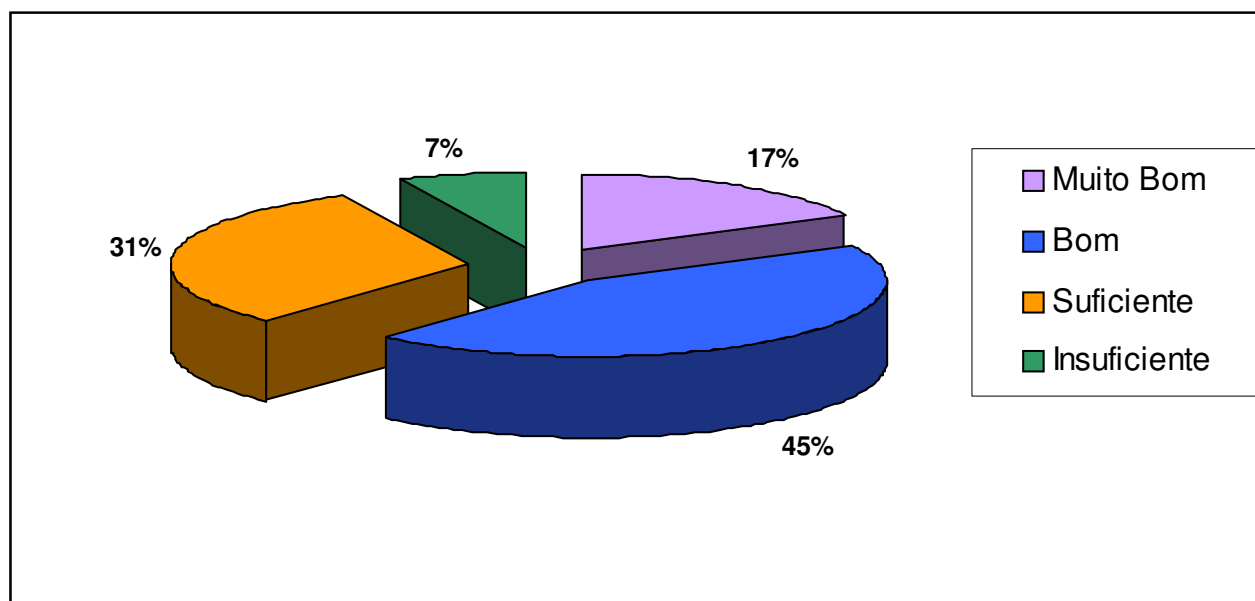


Figura 29 – Gráfico 1 referente às classificações obtidas na avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

### 3.4.5 – Análise dos Resultados

Esta proposta de trabalho tinha como principal parâmetro a capacidade de identificar as vogais e as consoantes na palavra “cor”. Os outros dois parâmetros com menor cotação, mas não menos importantes que o anterior, serviram para valorizar os alunos que utilizavam o lápis com a cor pretendida e coloriam as três letras e, os mais cuidadosos e aplicados na pintura das letras, apresentando a pintura dentro dos contornos, apresentando um aspeto cuidado.

Deste modo, observando a grelha (quadro 21) constatei que 12 crianças, das 29 existentes, ou seja 41% dos alunos da turma conseguiram, com êxito, identificar a vogal e as consoantes existentes na palavra (parâmetro 2). No entanto, e, adicionando à análise individual e cuidada das propostas de trabalho, pude constatar que 9 crianças, ou seja 31% só identificaram a vogal e uma das consoantes, no caso da consoante “c” assinalam-se 5 crianças e no caso da consoante “r” 4 crianças. Também é importante referir que 7 crianças, 24%, só identificaram corretamente uma das letras, a vogal, e apenas 1 criança não identificou corretamente nenhuma das letras. É importante ainda acrescentar que relativamente aos alunos que só identificaram com êxito uma ou duas letras, grande parte dos mesmos (14), identificaram corretamente a vogal, podendo concluir-se que as dúvidas surgiam em relação às consoantes.

Contudo, no parâmetro 1, 16 crianças utilizaram o lápis da cor pedida e pintaram as três letras, no entanto tal como referi anteriormente, só 12 dessas crianças identificaram corretamente a vogal e as consoantes. Das crianças que apenas pintaram duas das letras utilizando a cor exigida, revelam-se 10, 34,5%, sendo que apenas 3 crianças só pintaram uma letra.

Do parâmetro 3, que incorporava a apresentação do trabalho, 17 alunos, 58, 6%, apresentaram um trabalho pouco cuidado, sem brio na pintura dentro das linhas fronteiras. Os restantes 12 alunos, 41,4%, tiveram a cotação máxima deste item, dado o cuidado que tiveram.

Finalmente é possível concluir que das 12 crianças que acertaram na identificação correta da vogal e das duas consoantes, ou seja foi-lhes atribuída a cotação máxima do parâmetro 2, sete delas não obtiveram a cotação máxima no parâmetro 3, apresentando um trabalho pouco cuidado, ou seja apesar de poderem vir a ter uma melhor avaliação, não a tiveram por falta de empenho e dedicação na apresentação da sua tarefa.

Desta forma, cruzando a análise da grelha com a do gráfico (Figura 29) podemos constatar que, a maior parte da turma foi bem sucedida na proposta de trabalho referente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Isto deve-se ao facto de que maioritariamente, a qualificação atingida foi de Bom (45%), existindo por conseguinte apenas dois Insuficientes (7%). Desta forma é possível observar-se que existiu uma grande percentagem de classificações positivas (93%), tratando-se de um bom indicador dos conhecimentos destas crianças em relação às letras, visto que estão a aprender pela Cartilha Maternal apenas há 4 meses sensivelmente.

Em relação aos alunos que apresentaram mais dificuldades (AJ, BT e o RU) devo, na próxima vez, estar mais atenta e intensificar a prática do reconhecimento das letras em contexto exterior à Cartilha, quer em textos, quer em palavras soltas de uma revista, entre outros.

### **3.5 – Dispositivo de avaliação na Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática**

#### **3.5.1 – Contextualização**

No dia 14 de fevereiro de 2011, no seguimento de uma aula programada de um colega estagiário sobre a importância e o fabrico do Azeite, lecionei a minha aula no Domínio da Matemática, dando continuidade à temática, com a duração de 45 minutos. Na sala estavam apenas 25 crianças. Para consolidar os exercícios, realizados oralmente pelos alunos, distribui uma proposta de trabalho a cada criança e expliquei-a à turma. O objetivo desta proposta era averiguar se os alunos conseguiam reconhecer e aplicar as duas operações, Adição e Multiplicação, no caso desta última se não tinham dúvidas em relação ao multiplicador e multiplicando e, se conseguiam colar as peças em papel, semelhantes às originais do material Cuisenaire e traduzir o raciocínio em aplicações de

operações e cálculo do resultado correto. A todas as crianças foram fornecidas uma proposta de trabalho (Figura 30 e 31), um envelope com peças em papel representativas de todas as peças do material Cuisenaire e uma cola. Como todas as crianças receberam uma proposta de trabalho igual, para serem distinguidas umas das outras, foi necessário que as identificassem com o seu nome e data.

### **3.5.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

#### **1. Identificação do nome e data.**

Foi tido em conta se a criança preenchia o espaço do nome e da data. Para isso considerei 4 critérios devidamente cotados.

#### **2. Aplicação das operações de Adição e Multiplicação usando as peças.**

São exigidos neste parâmetro a identificação das peças pretendidas para a resolução da situação problemática, com a colagem das mesmas, de forma precisa e com preceito. No caso da Adição, as peças relativas às parcelas têm de se encontrar unidas pelas extremidades e o resultado culminará numa peça que perfaça o mesmo comprimento do total das anteriores, colocando-a em cima. Na operação de Multiplicação, pretende-se que a peça representativa do fator que se repete, o multiplicando, fique colada na horizontal e que a peça referente ao multiplicador seja colocada cruzada por cima da anterior.

Distingui 3 critérios para a avaliação deste parâmetro.

#### **3. Indicação das operações de Adição e Multiplicação usando a escrita.**

Contemplo a indicação correta ou, ausência da mesma, das duas operações, com a colagem das peças. Para isso, tive em conta 4 critérios.

#### **4. Resultado do cálculo das operações de Adição e Multiplicação.**

Inserem-se neste parâmetro 4 critérios mediante o resultado do cálculo das operações se encontrar correto ou incorreto.

#### **5. Preenchimento da resposta à Situação Problemática.**

Neste parâmetro considero 4 critérios, tendo em conta se a criança preenche ou não e, no caso de preencher, se preenche com o resultado certo ou se preenche de forma errada mas tem o raciocínio e resultados anteriores corretos.

De uma forma resumida e de fácil consulta pode-se observar no quadro 22 as cotações.

Quadro 22 – Cotações do dispositivo de avaliação na Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática

Parâmetros	CrITÉrios de Avaliação		Cotação
1. Identificação do nome e data	a) Não coloca nome e data.	0	0,5
	b) Coloca o nome, mas não a data.	0,3	
	c) Não coloca o nome, mas sim a data.	0,2	
	d) Coloca o nome e a data.	0,5	
2. Aplicação das operações de Adição e Multiplicação usando as peças.	a) Não aplica nenhuma das operações.	0	1,5
	b) Aplica corretamente a operação de Adição, mas a de Multiplicação não.	0,5	
	c) Aplica corretamente a operação de Multiplicação mas a de Adição não.	0,75	
	d) Aplica corretamente as duas operações.	1,5	
3. Indicação das Operações de Adição e Multiplicação	a) Não indica nenhuma das operações.	0	1,5
	b) Indica corretamente a operação de Adição, mas a de Multiplicação não.	0,5	
	c) Indica corretamente a operação de Multiplicação, mas a de Adição não.	0,75	
	d) Indicou as duas operações corretamente.	1,5	
4. Resultado do Cálculo da operação de Adição e Multiplicação	a) Não indica nenhum resultado das operações.	0	1
	b) Indica corretamente a operação de Adição, mas a de Multiplicação não.	0,5	
	c) Indica corretamente o resultado da operação de Multiplicação, mas o da Adição não.	0,5	
	d) Indica corretamente o resultado das duas operações.	1	
5. Preenchimento da resposta à situação problemática	a) Não preenche a resposta.	0	0,5
	b) Preenche incorretamente mas o raciocínio está correto.	0,2	
	c) Preenche corretamente a resposta, mas o raciocínio está incorreto ou incompleto.	0,3	
	d) Preenche corretamente a resposta e tem o raciocínio correto.	0,5	
Total		5	5

Jardim-Escola João de Deus—Olivaís  
Proposta de Domínio da Matemática  
Bibe Azul

1- Resolve a situação Problemática utilizando as duas operações possíveis com o material Cuisenaire.

1.1- O senhor João deu a provar duas azeitonas à Maria, duas ao Joaquim, duas à Rosa e duas ao Henrique. Quantas azeitonas, no total, deu o senhor João a provar?


R: O senhor João deu \_\_\_\_\_ azeitonas a provar.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

*Proposta de trabalho realizada pela estagiária Ana Filipa Pessegueiro*

Figura 30 – Proposta de trabalho da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus—Olivaís  
Proposta de Domínio da Matemática  
Bibe Azul

😊😊😊

1- Resolve a situação Problemática utilizando as duas operações possíveis com o material Cuisenaire.

1.1- O senhor João deu a provar duas azeitonas à Maria, duas ao Joaquim, duas à Rosa e duas ao Henrique. Quantas azeitonas, no total, deu o senhor João a provar?


$2 + 2 + 2 + 2 = 8$

$4 \times 2 = 8$

R: O senhor João deu 8 azeitonas a provar.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

*Proposta de trabalho realizada pela estagiária Ana Filipa Pessegueiro*

Figura 31 – Proposta de trabalho resolvida da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática



### 3.5.3 – Grelha de avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática

Quadro 23 – Grelha de avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática

Parâmetros	1.				2.				3.				4.				5.				Total
Alunos/Critérios	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	5
AD				0,5		0,5				0,5				0,5					0,3		2,3
AF				0,5		0,5				0,5			0						0,3		1,8
AJ		0,3						1,5				1,5				1				0,5	4,8
AP	0							1,5				1,5				1		0,2			4,2
AS				0,5				1,5				1,5				1				0,5	5
BT				0,5				1,5	0,5							1				0,5	4
DR				0,5		0,5				0,5				0,5					0,3		2,3
FD	0							1,5				1,5				1	0				4
GO				0,5				1,5				1,5				1	0				4,5
GN				0,5				1,5				1,5				1				0,5	5
GM				0,5		0,5				0,5			0						0,3		1,8
IL				0,5				1,5				1,5				1				0,5	5
IT				0,5				1,5	0,5							1				0,5	4
LG				0,5				1,5		0,5						1				0,5	4
LP				0,5		0,5				0,5				0,5					0,3		2,3
MN		0,3						1,5				1,5				1				0,5	4,8
MO		0,3						1,5				1,5				1	0				4,3
MN		0,3						1,5				1,5				1	0				4,3
RF		0,3						1,5				1,5				1	0				4,3
RJ				0,5				1,5				1,5				1	0				4,5
RU				0,5		0,5				0,5				0,5					0,3		2,3
RV				0,5				1,5				1,5				1				0,5	5
SA				0,5				1,5				1,5				1				0,5	5
SD				0,5		0,5				0,5				0,5					0,3		2,3
SV				0,5				1,5	0,5							1				0,5	4

### 3.5.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática

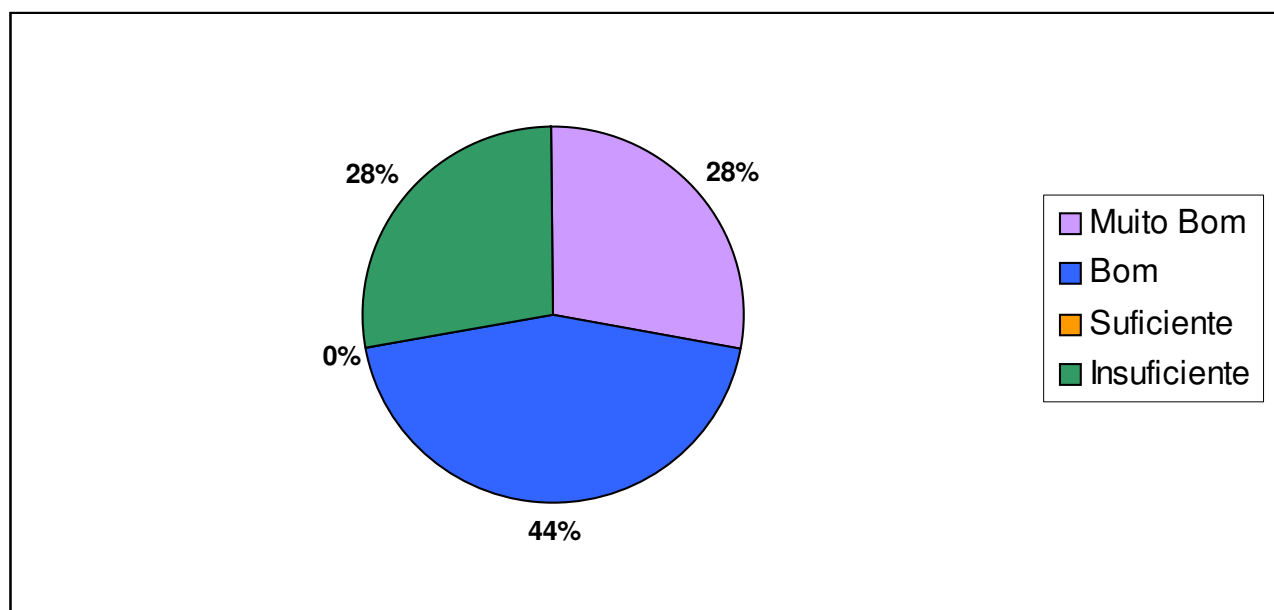


Figura 32 – Gráfico 2 referente às classificações obtidas na avaliação da Área das Expressões e Comunicação: Domínio da Matemática

### 3.5.5 – Análise dos Resultados

Esta proposta de trabalho tinha como principal objetivo a aplicação das operações de Adição e Multiplicação, tendo por isso sido mais exigente nos parâmetros 2, 3 e 4. Os outros dois parâmetros com menor cotação, mas não menos importantes que os anteriores, serviram para valorizar os alunos que identificavam devidamente os seus trabalhos com o seu nome e a data, e os que não se limitavam a chegar ao resultado mas a dar a resposta à questão da situação problemática, revelando compreensão e atenção na resolução.

Deste modo, observando a grelha (quadro 23) constatei que 7 crianças, das 25 presentes, ou seja 28% dos alunos da turma realizaram esta tarefa sem dificuldades a registar. No entanto, em cada parâmetro existem aspectos a realçar,

No parâmetro 1, a esmagadora maioria (72%) identificou corretamente a proposta de trabalho, quer com o seu nome quer com a respetiva data.

No parâmetro 2, é possível observar-se que os alunos manifestam conhecimentos consolidados em relação à aplicação da operação da Adição com o material Cuisenaire, dado que 72% das crianças aplicaram corretamente as duas operações e, 28% só aplicaram corretamente a operação de Adição. Como tal, é possível concluir que as dificuldades dos alunos incidem na aplicação da operação de Multiplicação.

No parâmetro 3, é importante salientar que 8 dos 11 alunos que não tiveram a cotação máxima neste parâmetro adicionando à análise individual e cuidada das propostas de trabalho, que a dificuldade manifestada é ao nível da indicação da Multiplicação, mais precisamente na distinção entre multiplicador e multiplicando.

No parâmetro 4, é possível observar-se que 72% dos alunos indicaram o resultado correto das operações. No entanto, é pertinente referir que 4 destes alunos chegaram ao resultado correto da Multiplicação, mas a indicação da mesma, logo o raciocínio, estavam incorretos.

No parâmetro 5, observa-se que os 6 alunos que não completaram a resposta à situação problemática foi por mera distração ou falta de cuidado, na medida em que são alunos que obtiveram a cotação máxima nos parâmetros que englobam a aplicação das operações, a indicação das mesmas e os seus resultados. Assim, apenas 7 alunos obtiveram a classificação máxima de acordo com o assertividade no raciocínio e na resposta.

Na análise cruzada da grelha e do gráfico (Figura 32) verificamos que as qualificações oscilam entre os extremos do Muito Bom (28%), do Bom (44%) e do Insuficiente (28%), não havendo registo de qualificações intermédias. Este aspeto deve-se ao facto de eu ter imprimido uma grande exigência no parâmetro 2, 3 e 4, na medida em que os alunos que não obtiveram classificações positivas foi por falta de conhecimentos cimentados ao nível da operação de Multiplicação.

Em relação aos alunos que apresentaram mais dificuldades (AD e AF) devo, na próxima vez, trabalhar mais de forma sistemática a operação da Multiplicação com o material Cuisenaire e se for necessário com outros materiais não estruturados, facilitando a “ginástica” mental para a aplicação desta operação.

### **3.6 – Dispositivo de avaliação na Área do Conhecimento do Mundo**

#### **3.6.1 – Contextualização**

No dia 21 de fevereiro de 2011, tal como se encontra referenciado na planificação no capítulo anterior, no desenrolar da minha manhã de aula sobre a importância e o fabrico do mel, após a visualização através de um filme, do processo de extração do mel realizado por um apicultor, distribuí esta proposta de trabalho. Neste âmbito, o objetivo principal era que as crianças conseguissem colocar, pela ordem cronológica, os passos do processo. Assim, dado que tinham que recortar, colar e pintar, avalio também esses parâmetros.

Numa folha A4 tinham as imagens impressas de forma aleatória e na outra tinham uma grelha onde as colavam segundo os cardinais presentes nas diversas divisões. (Figura 33 e 34)

### **3.6.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

#### **1. Identificação do nome e data.**

É tido em conta se a criança preenche o espaço do nome e da data. Para isso considero 4 critérios devidamente cotados.

#### **2. Coordenação motora: recorte.**

É importante avaliar se a criança recortou as imagens ou não recortou.

Distingui 7 critérios para a avaliação deste parâmetro.

#### **3. Motricidade fina: colagem.**

É valorizado se as imagens foram coladas ou não. Para isso, tive em conta 7 critérios.

#### **4. Colocação das imagens por ordem cronológica.**

Contemplo a colocação correta ou, ausência da mesma, em termos das seis imagens, pela ordem sequencial dos acontecimentos. Para isso, tive em conta 7 critérios.

#### **5. Preenchimento do espaço.**

Neste parâmetro considero 7 critérios, tendo em conta se a criança pintou todas as imagens, nenhuma das imagens ou só algumas imagens.

#### **6. Apresentação**

Considero uma apresentação muito cuidada para os alunos que pintam usando várias cores e dentro das linhas fronteiras, considero cuidada para os alunos que só pintam dentro das linhas fronteiras mas usam sempre as mesmas cores e não cuidada, para os alunos que usam sempre as mesmas cores e não respeitam as linhas fronteiras.

Para uma leitura mais simples e rápida, os parâmetros e as cotações estão condensados na grelha seguinte (quadro 24).

Quadro 24 – Cotações do dispositivo de avaliação na Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotação
1. Identificação do nome e data	a) Não coloca nome e data.	0	0,5
	b) Coloca o nome, mas não a data.	0,3	
	c) Não coloca o nome, mas sim a data.	0,2	
	d) Coloca o nome e a data.	0,5	
2. Coordenação motora: recorte.	a) Não recorta nenhuma das imagens.	0	0,5
	b) Recorta uma imagem.	0,1	
	c) Recorta duas imagens.	0,2	
	d) Recorta três imagens.	0,25	
	e) Recorta quatro imagens.	0,3	
	f) Recorta cinco imagens.	0,4	
	g) Recorta todas as imagens.	0,5	
3. Motricidade fina: colagem	a) Não cola nenhuma das imagens.	0	0,5
	b) Cola uma imagem.	0,1	
	c) Cola duas imagens.	0,2	
	d) Cola três imagens.	0,25	
	e) Cola quatro imagens.	0,3	
	f) Cola cinco imagens.	0,4	
	g) Cola todas as imagens.	0,5	
4. Colocação das imagens por ordem cronológica	a) Não cola nenhuma das imagens.	0	2
	b) Coloca uma imagem.	0,1	
	c) Coloca duas imagens.	0,2	
	d) Coloca três imagens.	0,25	
	e) Coloca quatro imagens.	0,3	
	f) Coloca cinco imagens.	1	
	g) Coloca todas as imagens.	2	
5. Preenchimento do espaço	a) Não pinta nenhuma das imagens.	0	1
	b) Pinta uma imagem.	0,1	
	c) Pinta duas imagens.	0,2	
	d) Pinta três imagens.	0,3	
	e) Pinta quatro imagens.	0,4	
	f) Pinta cinco imagens.	0,5	
	g) Pinta todas as imagens.	1	
6. Apresentação	a) Não cuidada.	0	0,5
	b) Cuidada.	0,3	
	c) Muito Cuidada.	0,5	
Total		5	5

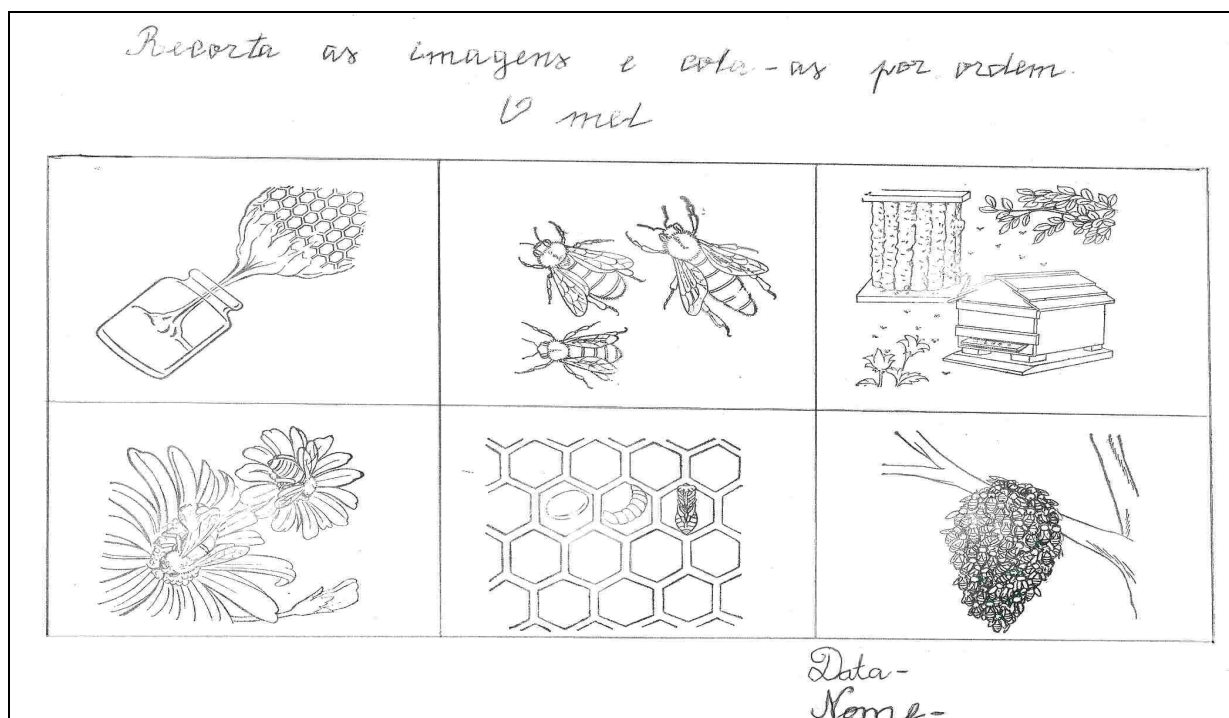


Figura 33 – Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do Mundo

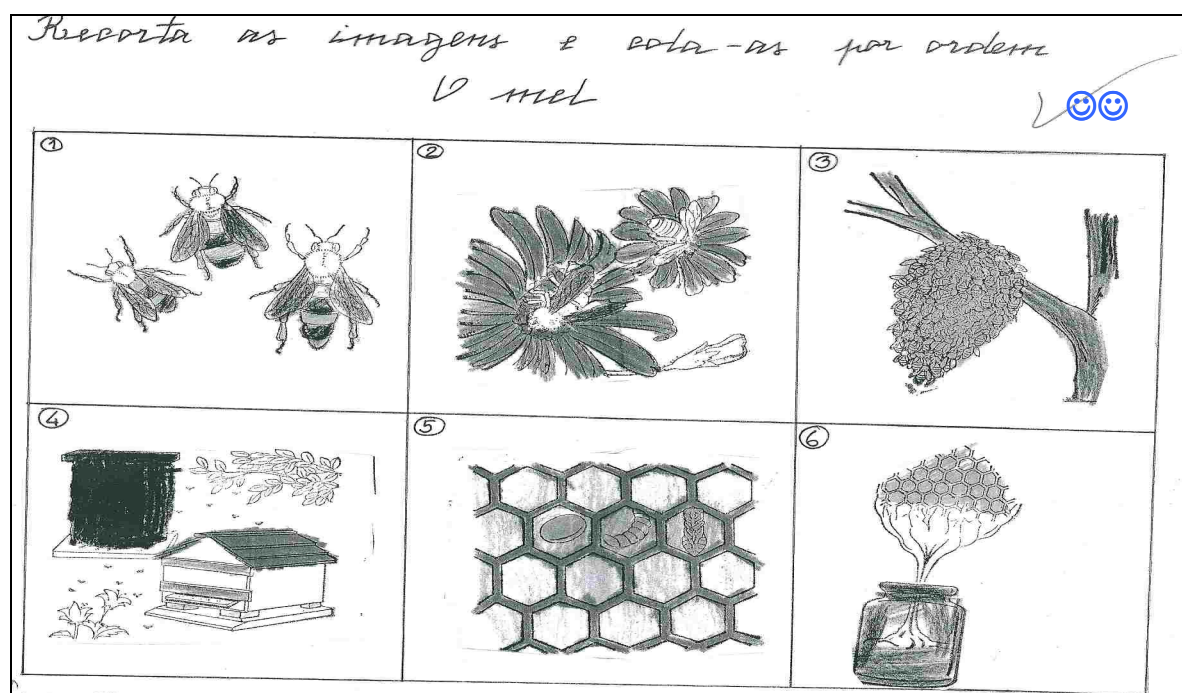


Figura 34 – Proposta de trabalho resolvida na Área de Conhecimento do Mundo

### 3.6.3 – Grelha de avaliação da Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 25 – Grelha de avaliação da Área de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	1.						2.						3.						4.						5.						6.			Total			
Alunos/Critérios	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	a)	b)	c)		
AD				0,5							0,5							0,5																	0,5	5	
AF				0,5							0,5							0,5				0,3				1									0,3	3,1	
AJ		0,3									0,5							0,5								1			0,3						0,3	4,6	
AP	0										0,5							0,5								1	0									4	
AS				0,5							0,5							0,5								1		0,3								0,3	4,8
BT				0,5							0,5							0,5								1									0,5	5	
CL				0,5							0,5							0,5								1									0,5	5	
DR				0,5							0,5							0,5								1									0,5	5	
EP				0,5							0,5							0,5								1		0,3								0,3	4,8
FD	0										0,5							0,5				0,3				1									0,5	2,8	
GO				0,5							0,5							0,5				0,3				1									0,5	3,3	
GN				0,5							0,5							0,5				0,3				1									0,5	3,3	
GM				0,5							0,5							0,5				0,3				1									0,5	3,3	
IL				0,5							0,5							0,5								1		0,3								0,3	4,8
IT				0,5							0,5							0,5								1									0,5	5	
LG				0,5							0,5							0,5								1									0,3	4,8	
LM				0,5							0,5							0,5				0,3				1									0,3	3,1	
LP				0,5							0,5							0,5				0,3				1									0,3	3,1	
MD				0,5							0,5							0,5				0,3				1									0,3	3,1	
MN		0,3									0,5							0,5								1									0,3	4,6	
MO		0,3									0,5							0,5								1			0,3						0,3	4,6	
MR		0,3									0,5							0,5								1										4,3	
RF		0,3									0,5							0,5								1			0,3						0,3	4,6	
RI				0,5							0,5							0,5								1		0,3								0,3	4,8
RU				0,5							0,5							0,5								1									0,5	5	
RV		0,3									0,5							0,5								1	0								0,5	4,8	
SA		0,3									0,5							0,5								1									0,5	4,8	
SD				0,5							0,5							0,5								1									0,5	5	
SV				0,5							0,5							0,5								1		0,3							0,3	4,8	

### 3.6.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação da Área de Conhecimento do Mundo

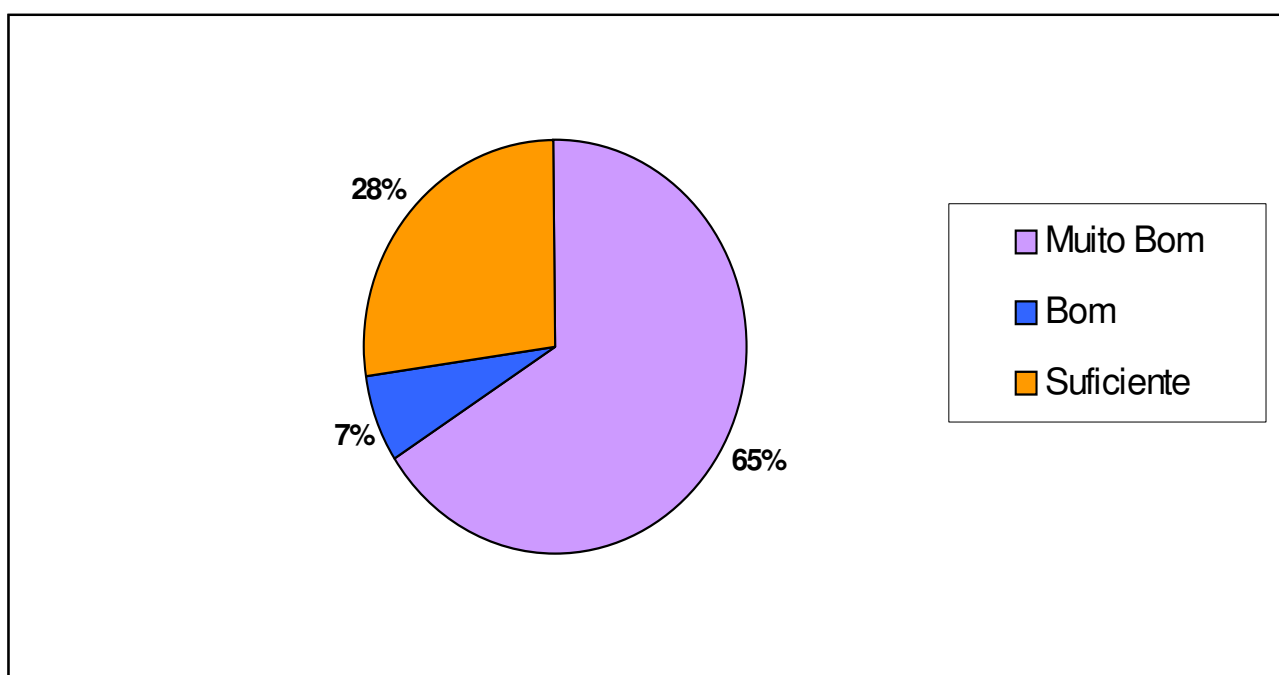


Figura 35 – Gráfico 3 referente às classificações obtidas na avaliação da Área de Conhecimento

### 3.6.5 – Análise dos Resultados

Esta proposta de trabalho visava avaliar com maior exigência o parâmetro referente à colocação das imagens por ordem cronológica de acontecimentos. Os outros quatro parâmetros com menor cotação, mas não menos importantes que o anterior, serviram para valorizar os alunos relativamente às suas destrezas, coordenação motora e motricidade fina, bem como o preenchimento do rodapé com o nome e data e a apresentação global do trabalho.

Ao observar a grelha de avaliação (quadro 25) verifiquei que 19 crianças, das 29 existentes, ou seja 65% dos alunos da turma conseguiram, com êxito, realizar a proposta de trabalho sem dificuldades. No entanto, focalizando-me também na análise individual das propostas de trabalho, pude perceber que se mantêm 9 crianças, a não preencherem o nome e a data devidamente, duas porque nem sequer escrevem nada e 7 porque colocam o nome, mas não a data.

Relativamente aos parâmetros 2, 3 e 5, as qualificações foram máximas para todos os alunos, na medida em que todos recortaram, colaram e pintaram todas as imagens.

No que diz respeito ao parâmetro 4, existiram diferenças nas classificações, na medida em que 8 crianças inverteram a ordem das imagens do favo e da colmeia, não atingindo a cotação máxima.

Por fim, no parâmetro 5, identificam-se 2 crianças com bons conhecimentos e destrezas, no entanto com a apresentação pouco cuidada, perdendo assim cotação neste parâmetro. Em relação aos



alunos que obtiveram classificações positivas neste parâmetro, destacam-se 14 que não atingiram o valor máximo, dado a sua pintura fora das linhas fronteiras das imagens.

Assim, cruzando a análise da grelha com a do gráfico (Figura 35) podemos concluir que a realização desta proposta foi um êxito, não havendo Insuficientes a registrar. Desta forma é possível observar-se que existiu uma grande percentagem de classificações no nível Muito Bom (65%), sendo que por um lado me obriga a refletir até que ponto para esses mesmos alunos terá sido uma tarefa desafiante, na medida em que eu podia ter solicitado a escrita de uma palavra por imagem, apelando ao domínio da linguagem oral e escrita.

Visto ter chegado ao final dos dispositivos de avaliação referentes ao Pré-escolar, sinto necessidade de fazer uma comparação entre as três avaliações (quadro 26), visto os alunos serem os mesmos e poder-se retirar algumas conclusões.

Quadro 26 – Grelha de comparação das classificações nas três Áreas do Pré-Escolar

Alunos	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Conhecimento do Mundo
AD	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom
AF	Bom	Insuficiente	Suficiente
AJ	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom
AP	Suficiente	Bom	Bom
AS	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom
BT	Suficiente	Bom	Muito Bom
CL	Muito Bom		Muito Bom
DR	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom
EP	Bom		Muito Bom
FD	Bom	Bom	Suficiente
GO	Muito Bom	Bom	Suficiente
GN	Bom	Muito Bom	Suficiente
GM	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente
IL	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom
IT	Bom	Bom	Muito Bom
LG	Bom	Bom	Muito Bom
LM	Bom		Suficiente
LP	Bom	Insuficiente	Suficiente
MD	Suficiente		Suficiente
MN	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom
MO	Bom	Bom	Muito Bom
MR	Bom	Bom	Bom
RF	Suficiente	Bom	Muito Bom
RJ	Suficiente	Bom	Muito Bom
RU	Suficiente	Insuficiente	Muito Bom
RV	Bom	Muito Bom	Muito Bom
SA	Bom	Muito Bom	Muito Bom
SD	Bom	Insuficiente	Muito Bom
SV	Suficiente	Bom	Muito Bom

Relativamente às qualificações das três áreas (quadro 26), os alunos AD, DR e SD apresentam Insuficiente no Domínio da Matemática mas, em contrapartida, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na área de Conhecimento do Mundo, revelam a qualificação máxima, Muito Bom. Será portanto um aspeto importante a ter conta, num ensino mais individualizado, para que superem as suas dificuldades.

Outros dois casos importantes de referir são os alunos AS e AJ que apresentam Insuficiente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mas ao invés disso, no Domínio da Matemática e do Conhecimento do Mundo apresentam qualificações no nível Muito Bom. Dado que se encontram no seu primeiro contacto com a leitura e a escrita, é importante ter em conta, mas ao mesmo tempo poderá ser uma fragilidade facilmente colmatada com as sucessivas aulas de Cartilha e tarefas relacionadas com a mesma, fazendo parte da sua evolução natural.

Também é de salientar que há alunos que oscilam bastante ao nível do desempenho nas três áreas. No caso do GN e do RU, apresentam uma qualificação Insuficiente no Domínio da Matemática e nas outras duas áreas variam entre o Suficiente e o Muito Bom. É possível também observar que os alunos BT, GO e GN, oscilam em qualificações positivas, entre o Suficiente e o Muito Bom, ao longo das três áreas.

Os alunos que revelam uma constância nas suas qualificações, nestas três áreas, são o IT, LG, MO, MR, RV e SA, tal como comprovado no quadro 26.

Em relação aos alunos CL, EP, LM e MD, não é possível tirar conclusões, na medida em que faltaram à aula no Domínio da Matemática.

Na análise global das avaliações em que são avaliados no parâmetro da apresentação cuidada, os alunos AF, AJ, AS, EP, FD, GN, IL, LG, LM, LP, MD, MN, MO, RF, RJ e SV revelam cotações baixas, necessitando de dedicar mais tempo nos pequenos pormenores das tarefas.

### **3.7 – Dispositivos de avaliação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Baseio-me na pertinência de existirem dados comparativos sobre as avaliações, quer em prol do reajuste das estratégias, quer da incidência de conteúdos, para a escolha da realização das avaliações das três áreas que lecionei na mesma manhã, do dia 10 de maio de 2011, ao Bibe Verde – 2.º Ano B. Estas aulas foram apresentadas anteriormente no capítulo 2 – planificações.

Neste dia estiveram todos os alunos pertencentes à turma, vinte e oito crianças.

### **3.8 – Dispositivo de avaliação na Área de Língua Portuguesa**

#### **3.8.1 – Contextualização**

Nesta atividade os alunos tiveram acesso a um retângulo dentro de um envelope para colarem numa folha pautada, para melhor armazenamento no dossier.

Nesta proposta de trabalho, pretendia que as crianças colocassem em prática, através da elaboração de frases com o adjetivo alegre, o grau comparativo, comparando-se com o seu par de carteira (Figura 36 e 37).

#### **3.8.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

##### **1. Identificação do nome e data.**

Foi tido em conta se o aluno preenchia o espaço do nome e da data utilizando caligrafia legível e também se cometia erros ortográficos ou não. Para isso considerei 5 critérios devidamente cotados.

##### **2. Utilização do adjetivo qualificativo “alegre”.**

Foram considerados 2 critérios, dado que a criança ou utiliza ou não utiliza.

##### **3. Compreensão e aplicação do Grau Comparativo.**

Foi exigido que a criança conseguisse formar três frases com sentido, utilizando corretamente as palavras “é tão ... como” no grau comparativo de igualdade, “é menos ... do que” no grau comparativo de inferioridade e “é mais ... do que” no grau comparativo de superioridade. Contempla 5 critérios.

##### **4. Caligrafia e ortografia nas frases.**

Foi contemplada a caligrafia legível ou ilegível e a ocorrência até três erros ortográficos. Considero para o efeito 6 critérios.

Todos os parâmetros e respetivas cotações encontram-se concentrados na grelha em seguida (quadro 27).

Quadro 27 – Cotações do dispositivo de avaliação da Área de Língua Portuguesa

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotação
1. Identificação do nome e data.	a) Não coloca o nome e a data.	0	1
	b) Coloca o nome com caligrafia ilegível e falta a data.	0,2	
	c) Coloca o nome com caligrafia legível mas falta a data.	0,3	
	d) Coloca o nome com caligrafia legível e a data, mas comete erros ortográficos.	0,5	
	e) Coloca o nome com caligrafia legível e a data, e não comete erros ortográficos.	1	
2. Utilização do adjetivo qualificativo alegre.	a) Não utiliza.	0	4
	b) Utiliza.	4	
3. Compreensão e aplicação do grau comparativo.	a) Não utiliza nenhuma expressão referente ao grau comparativo.	0	4
	b) Utiliza uma expressão referente ao grau comparativo.	1	
	c) Utiliza duas expressões referentes ao grau comparativo.	2	
	d) Utiliza todas as expressões referentes ao grau comparativo.	4	
4. Caligrafia e Ortografia nas frases.	a) Apresenta caligrafia ilegível e mais do que três erros ortográficos.	0	1
	b) Apresenta caligrafia legível e três erros ortográficos.	0,2	
	c) Apresenta caligrafia legível e dois erros ortográficos.	0,3	
	d) Apresenta caligrafia legível e um erro ortográfico.	0,5	
	e) Apresenta caligrafia legível e sem erros ortográficos.	1	
Total		10	10

Na figura 36 podemos encontrar a proposta de trabalho por forma a entendermos melhor o que se pretendia.

**Jardim – Escola João de Deus – Olivais**  
**2.º Ano B**  
**Língua Portuguesa**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1– Completa, elaborando frases utilizando o adjetivo alegre, de forma a comparares-te com o teu colega de carteira.

Grau Comparativo de Igualdade:

---

Grau Comparativo de Inferioridade

---

Grau Comparativo de Superioridade

---

Figura 36 – Proposta de trabalho da Área de Língua Portuguesa

*Jardim - Escola João de Deus*  
*Lisboa, 10 de maio de 2011*

*Sumário*

*grau comparativo dos adjetivos*  
*graus comparativos dos adjetivos*

Jardim – Escola João de Deus – Olivais 2.º Ano B Língua Portuguesa	
Nome: _____	Data: <u>19/5/11</u>
1– Completa, elaborando frases utilizando o adjetivo alegre, de forma a comparares-te com o teu colega de carteira.	
Grau Comparativo de Igualdade:	
<i>(Francisco é tão alegre como a Beatriz. C)</i>	
Grau Comparativo de Inferioridade	
<i>(Francisco é menos alegre do que a Beatriz. C)</i>	
Grau Comparativo de Superioridade	
<i>(Francisco é mais alegre do que a Beatriz. C)</i>	

Figura 37 – Proposta de trabalho realizada na Área de Língua Portuguesa

### 3.8.3 – Grelha de avaliação da Área de Língua Portuguesa

Quadro 28 – Grelha de avaliação da Área de Língua Portuguesa

Parâmetros	1.					2.		3.				4.					Total
Alunos/Critérios	a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	e)	10
AP					1		4				4				0,5		9,5
BA					1		4				4					1	10
BH					1		4				4					1	10
BI					1		4				4					1	10
BL					1		4				4					1	10
CG					1	0					4			0,3			5,3
CL					1		4				4					1	10
CM					1		4				4					1	10
FM					1		4				4					1	10
IF					1		4		1						0,5		6,5
JA					1		4				4					1	10
JB					1		4				4			0,3			9,3
JM					1		4				4					1	10
JP					1	0					4				0,5		5,5
JS					1		4				4				0,5		9,5
MB					1		4				4					1	10
MF					1		4				4					1	10
MM					1		4		1							1	7
MP					1	0			1							1	3
PR			0,3				4				4				0,5		8,8
SP					1		4		1							1	7
ST					1		4			3						1	9
TC					1		4	0								1	6
TP					1		4				4					1	10
VJ					1	0		0				0					1
VM					1		4		1							1	7

### 3.8.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação da Área de Língua Portuguesa

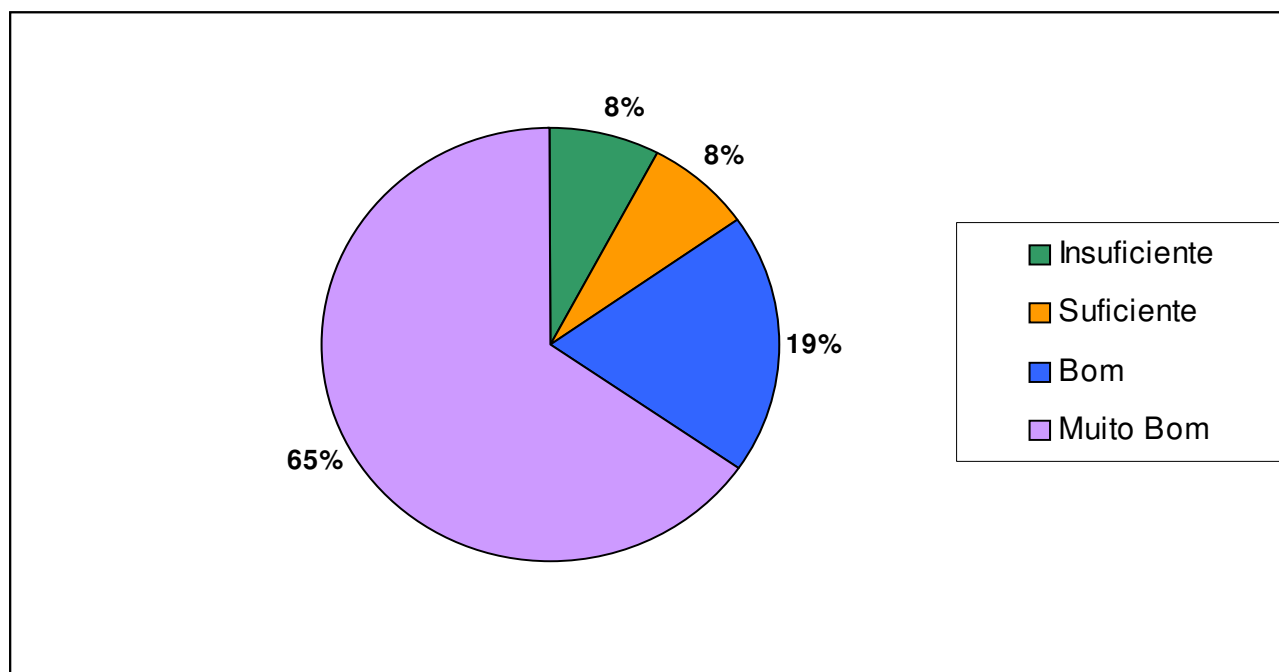


Figura 38 – Gráfico 4 referente às classificações obtidas na avaliação da Área de Língua Portuguesa

### 3.8.5 – Análise dos Resultados

A proposta de trabalho em causa tinha como objetivo avaliar com maior exigência a aplicação dos conhecimentos sobre o grau comparativo do adjetivo “alegre”. Os outros dois parâmetros com menor cotação, serviram para valorizar os alunos relativamente à sua caligrafia e ortografia.

Referindo-me à grelha de avaliação (quadro 28) verifiquei que 17 crianças, das 26 presentes, ou seja 65% dos alunos da turma conseguiram, com sucesso, realizar a proposta de trabalho na íntegra sem dificuldades. No entanto, considerando também a análise individual das propostas de trabalho, pude perceber que as 2 crianças que obtiveram a qualificação de Insuficiente nesta tarefa, uma delas foi porque não realizou a tarefa e só preencheu o cabeçalho (nome e data) e a outra foi porque não utilizou nem o adjetivo pedido nem acertou na aplicação das três formas do grau comparativo. as duas não preencheram o nome e a data devidamente, duas porque nem sequer escrevem nada e 7 porque colocam o nome, mas não a data.

No que diz respeito ao parâmetro 1, é possível observar que só 1 criança cometeu erros ortográficos no preenchimento do nome e data.

No parâmetro 2, as cotações máximas foram atingidas por 22 alunos (85%), o que indica que leram atentamente o enunciado, cumprindo o solicitado.

No parâmetro 3, todos os alunos aplicaram as expressões corretas para a aplicação do grau comparativo à exceção de 5 alunos (19%) que só utilizou corretamente uma expressão e 1 aluno que utilizou 2, das 3 pretendidas.

No parâmetro 4, existiram 7 alunos que obtiveram uma cotação inferior à cotação máxima devido a cometerem erros ortográficos na elaboração das frases. Assim, 5 desses alunos cometeram um erro ortográfico, sendo que os restantes 2 cometeram dois erros ortográficos,

Deste modo, cruzando a análise dos dados da grelha e do gráfico (Figura 38) podemos concluir que a realização desta proposta foi bem sucedida, havendo 2 Insuficientes a registar, sendo que um foi por falta de realização da tarefa. Desta forma é possível observar-se que existiu uma grande percentagem de classificações no nível Muito Bom (65%) e Bom (19%), o que me transmite um feedback positivo em relação à abordagem que fiz deste conteúdo nesta manhã.

### **3.9 – Dispositivo de avaliação na Área de Estudo do Meio**

#### **3.9.1 – Contextualização**

Nesta atividade os alunos tiveram acesso a um herbário em forma de livro, tamanho A4 (Figura 39) e a um envelope que continha imagens de diferentes plantas, umas comestíveis, outras não.

Tendo em conta que apesar de se afirmar que existem plantas que são comestíveis, a verdade é que só nos alimentamos de uma ou várias partes constituintes da planta. A propósito disso, a primeira página do herbário destinava-se à contextualização do mesmo com uma nota introdutória e a tarefa de preenchimento da legenda dos vários constituintes da planta assinalada.

Na página referente às plantas comestíveis, os alunos tinham de colar as imagens corretamente, tendo em conta se o constituinte da planta que lhes servia de alimento se tratava de uma raiz, caule, folha, flor ou fruto.

Na página referente às plantas não comestíveis, os alunos teriam de colar as imagens referentes às plantas que achavam que não serviriam de alimento.

Nesta proposta de trabalho, pretendia que as crianças revelassem os seus conhecimentos relativamente às partes constituintes das plantas e que distinguíssem de quais se alimentam.



### **3.9.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação**

#### **1. Identificação do nome e data.**

É tido em conta se o aluno preenche o espaço do nome e da data utilizando caligrafia legível e também se comete erros ortográficos ou não. Para isso considero 5 critérios devidamente cotados.

#### **2. Ortografia das legendas.**

São considerados 6 critérios, dado que a criança tem de escrever 5 palavras.

#### **3. Caligrafia das legendas.**

São contemplados 2 critérios, dado que a criança ou revela uma caligrafia legível ou ilegível.

#### **4. Domínio do conhecimento das partes constituintes da planta.**

É exigido que a criança consiga identificar 5 partes. Considero 6 critérios.

#### **5. Catalogação das imagens.**

##### **5.1 – Plantas Comestíveis.**

##### **5.1.1 – Raízes**

Para este sub-parâmetro mediante as três imagens corretas considero 4 critérios.

##### **5.1.2 – Caules**

Para este sub-parâmetro aceito duas imagens corretas e como tal distingo 3 critérios.

##### **5.1.3 – Folhas**

Para este sub-parâmetro estão previstas 3 imagens corretas e como tal distingo 4 critérios.

##### **5.1.4 – Flores**

Para este sub-parâmetro considero 2 imagens corretas e como tal evidencio 3 critérios.

##### **5.1.5 – Frutos**

Para este sub-parâmetro aceito 4 imagens corretas e como tal estabeleço 5 critérios.

##### **5.2 – Plantas Não Comestíveis**

São contempladas 3 imagens e como tal aferi segundo 4 critérios.

As cotações atribuídas a cada parâmetro serão destacadas no quadro 29.

Quadro 29 – Cotações do dispositivo de avaliação da Área de Estudo do Meio

Parâmetros			Critérios de Avaliação		Cotação
1. Identificação do nome e data.			a) Não coloca o nome e a data.	0	1
			b) Coloca o nome com caligrafia ilegível e falta a data.	0,2	
			c) Coloca nome com caligrafia legível mas falta a data.	0,3	
			d) Coloca nome com caligrafia legível e a data, mas comete erros ortográficos.	0,5	
			e) Coloca nome com caligrafia legível e a data, e não comete erros ortográficos.	1	
2. Ortografia das legendas.			a) Comete cinco erros ortográficos.	0	0,5
			b) Comete quatro erros ortográficos.	0,1	
			c) Comete três erros ortográficos.	0,2	
			d) Comete dois erros ortográficos.	0,3	
			e) Comete um erro ortográfico.	0,4	
			f) Não comete erros ortográficos	0,5	
3. Caligrafia das legendas.			a) Não legível.	0	0,5
			b) Legível.	0,5	
4. Domínio do conhecimento das partes constituintes da planta.			a) Não acertou em nenhuma legenda.	0	2
			b) Acerta uma legenda.	0,5	
			c) Acerta duas legendas.	0,7	
			d) Acerta três legendas.	1	
			e) Acerta quatro legendas.	1,5	
			f) Acerta todas as legendas	2	
5. Catalogação das imagens.	5.1 - Plantas Comestíveis	5.1.1 - Raízes	a) Não cola nenhuma imagem correta.	0	1
			b) Cola só uma imagem (cenoura, nabo, beterraba) correta.	0,3	
			c) Cola duas imagens (cenoura, nabo, beterraba) correta.	0,5	
			d) Cola todas as imagens corretas.	1	
		5.1.2 - Caules	a) Não cola nenhuma imagem correta.	0	1
			b) Cola só uma imagem (batata, espargos) correta.	0,3	
			c) Cola todas as imagens corretas.	1	
		5.1.3 - Folhas	a) Não cola nenhuma imagem correta.	0	1
			b) Cola só uma imagem (alface, espinafres, couve) correta.	0,3	
			c) Cola duas imagens corretas.	0,5	
			d) Cola todas as imagens corretas.	1	
		5.1.4 - Flores	a) Não cola nenhuma imagem correta.	0	1
			b) Cola só uma imagem (couve-flôr, brócolos) correta.	0,3	
			c) Cola duas imagens corretas.	0,5	
			d) Cola todas as imagens corretas.	1	
		5.1.5 - Frutos	a) Não cola nenhuma imagem correta.	0	1
			b) Cola só uma imagem (maçã, pêra, tomates, ervilhas) correta.	0,3	
			c) Cola duas imagens corretas.	0,5	
			d) Cola todas as imagens corretas.	1	
		5.2 – Plantas Não Comestíveis		a) Não cola nenhuma imagem correta.	0
	b) Cola só uma imagem correta.			0,3	
	c) Cola só duas imagens corretas.			0,5	
	d) Cola todas as imagens corretas.			1	
Total				10	10

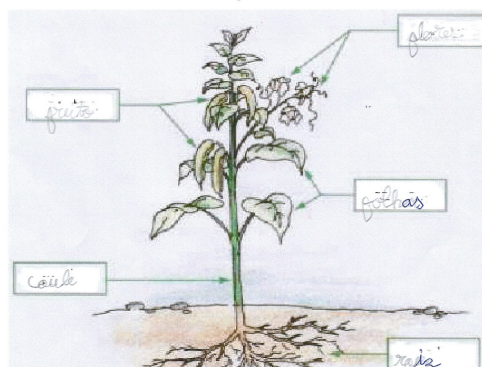


### Nota Introdutória

As plantas são indispensáveis à vida na Terra porque libertam oxigénio que permite a respiração da maior parte dos seres vivos. Por outro lado, o ser humano utiliza as plantas na sua alimentação, algumas directamente como alimento, outras indirectamente através de produtos que resultam da sua transformação.

As plantas também constituem uma fonte de diferentes matérias-primas que são utilizadas em diversas indústrias. Além destas aplicações há, ainda, plantas que produzem essências que são utilizadas na indústria de perfumaria e outras substâncias medicinais, utilizadas como medicamentos.

### Constituição da Planta



### Plantas Comestíveis

Raízes:



Caules:



Folhas:



Flores:



Frutos:



### Plantas Não Comestíveis



Este trabalho foi  
realizado por:

*J. Silva*

Na seguinte data:

10/05/2011

Figura 39 – Proposta de trabalho realizada na Área de Estudo do Meio

### 3.9.3 – Grelha de avaliação de Estudo do Meio

Quadro 30 – Grelha de avaliação da Área de Estudo do Meio

Parâmetros	1.			2.			3.			4.						5.												Total					
	1.			2.			3.			4.						5.1.1				5.1.2			5.1.3			5.1.4			5.1.5				
	a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	a)	b)		c)	d)	a)	b)	c)
Alunos/Critérios	a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	a)	b)	c)	d)	e)	f)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)	a)	b)	c)	d)
AP				1					0,3						0,5										1				1			1	7,6
BA				1					0,3						0,5		2								1				1			1	8,6
BH				1							0,5					2									1				1			1	10
BI				1							0,5					2									1				1			1	10
BL				1							0,5					2									1				1			1	10
CG				1							0,5					2									1				1			1	10
CL				1							0,5					2									1				1			1	10
CM				1							0,5					2									1				1			1	10
FM				1							0,5					2									1				1			1	10
IF				1						0,4						2									1				1			1	9,9
JÁ				1							0,5					2									1				1			1	10
JB				1							0,5	0				2									1				1			1	9,5
JM	0,2										0,5					2									1				1			1	9,2
JP				1							0,5					2									1				1			1	10
JS				1							0,5					1									1				1			1	9
MB				1							0,5					2									1				1			1	10
MF				1							0,5					2									1				1			1	10
MM				1						0,4						2									1				1			1	9,9
MP				1					0,3							2									1				1			1	9,8
PR				1							0,5					2									0,5				1			1	8,8
SP				1							0,5					2									1				1			1	10
ST				1					0,3							2									1				1			1	9,8
TC				1							0,5					2									1				1			1	10
TP				1					0,3							2									1				1			1	9,8
VJ			0,5									0				1									0,5				1			1	6,5
VM				1					0,2							2									0,5				1			1	8,5

### 3.9.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação de Estudo do Meio

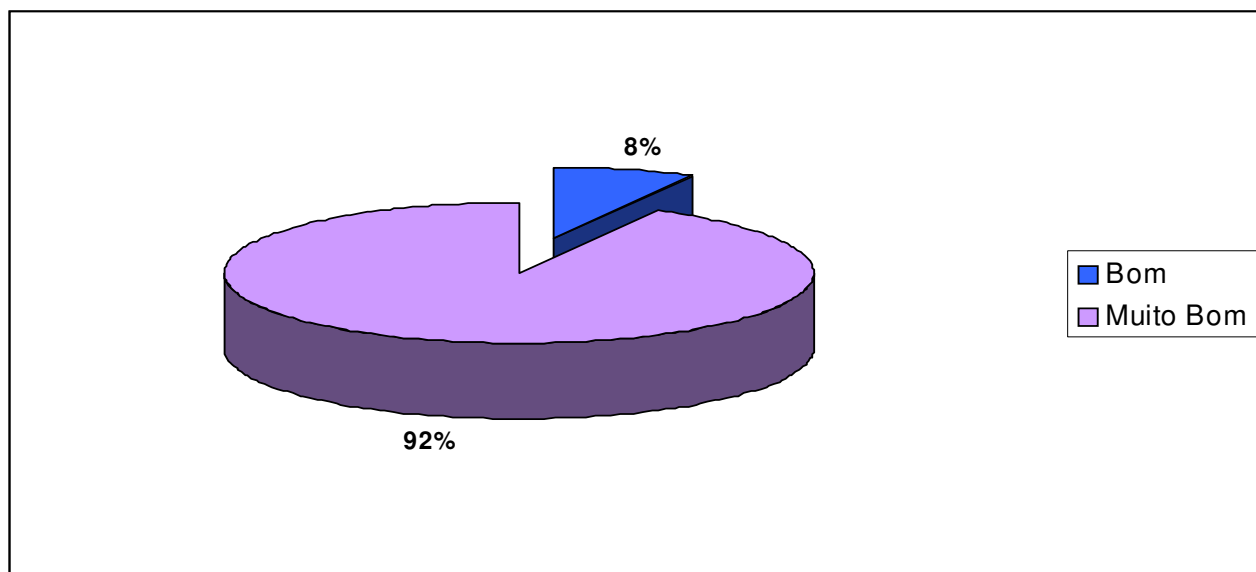


Figura 40 – Gráfico 5 referente às classificações obtidas na avaliação de Estudo do Meio

### 3.9.5 – Análise dos Resultados

Analisando este dispositivo de avaliação, segundo o quadro 30, verifiquei que todos os alunos atingiram as cotações máximas para os parâmetros 5.1.3; 5.1.4 e 5.1.5, revelando bons conhecimentos em termos das plantas em que nos alimentamos das suas folhas, flores e frutos. Especificamente nos parâmetros 5.1.1 e 5.1.2, os cinco alunos que não tiveram a qualificação máxima, foi porque colocaram a batata como uma raiz, ao invés de um caule.

No parâmetro 4, apenas três alunos erraram 2 das cinco legendas pedidas.

É de salientar que os mesmos dois alunos JM e VJ apresentaram qualificações baixas no parâmetro 3 dada a sua exigência ser a caligrafia.

Relativamente ao parâmetro 2, nove alunos revelaram cometer erros ortográficos, 2 deles em cinco palavras cometeram erros em três delas.

Apesar do parâmetro 1 fazer parte de um hábito dos alunos, o preenchimento do cabeçalho, foi possível identificar uma criança que cometeu erros ortográficos na escrita do seu nome.

Referindo-me ao cruzamento dos dados da grelha e do gráfico (Figura 40) posso concluir que a realização desta proposta foi bem conseguida, havendo uma grande percentagem de classificações no nível Muito Bom (92%) e Bom (8%).

### 3.10 – Dispositivo de avaliação na Área da Matemática

#### 3.10.1 – Contextualização

Esta proposta de trabalho surgiu no âmbito da aplicação direta do conteúdo novo, prova dos nove da Multiplicação, lecionado por mim neste dia (Figura 41).

#### 3.10.2 – Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

##### 1. Identificação do nome e data.

É tido em conta se o aluno preenche o espaço do nome e da data. Para isso considero 2 critérios devidamente cotados.

##### 2. Resolução das operações.

São considerados 3 critérios para a resolução ou ausência da mesma. Por cada erro de cálculo desconto 0,1.

##### 3. Colocação do produto Multiplicação na indicação.

São contemplados 2 critérios, mediante se colocam ou não..

##### 4. Realização da Prova dos Nove da Multiplicação

É exigido que a criança consiga colocar em prática a realização da prova corretamente. Considero 3 critérios.

As cotações referentes a este dispositivo estão discriminadas no quadro 31.

Quadro 31 – Cotações do dispositivo de avaliação da Área de Matemática

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotação
1. Identificação do nome e data.	a) Não coloca o nome e a data.	0	1
	b) Coloca o nome e a data.	1	
2. Resolução das Operações.	a) Não resolve as operações.	0	4
	b) Resolve corretamente as operações.	4	
	Descontar 0,1 por cada erro de cálculo	- 0,1	
3. Colocação do produto na indicação.	a) Não Coloca.	0	2
	b) Coloca.	2	
	Descontar 0,5 por uma falta da indicação do produto.	- 0,5	
4. Realização da Prova dos Nove da Multiplicação.	a) Não realiza corretamente.	0	3
	b) Realiza corretamente.	3	
	Descontar 0,5 se o raciocínio está correto mas a prova está errada.	- 0,5	
Total		10	10

Jardim-Escola João de Deus – Olivais

Matemática

Proposta de Trabalho

Nome: \_\_\_\_\_

Data: 10/5/2011

1- Resolva as seguintes operações efetuando sempre a prova dos nove.

a)  $5 \times 3750 = 18750$

$$\begin{array}{r} 3750 \\ \times 5 \\ \hline 18750 \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} 6 \times 5 & 3 \\ \hline 3 & 3 \end{array}$$

C

b)  $43 \times 264 = 11352$

$$\begin{array}{r} 264 \\ \times 43 \\ \hline 792 \\ *1056 \\ \hline 11352 \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} 3 \times 7 & 3 \\ \hline 7 & 3 \end{array}$$

C

c)  $36 \times 5326 = 191736$

$$\begin{array}{r} 5326 \\ \times 36 \\ \hline 31956 \\ *15978 \\ \hline 191736 \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} 7 \times 0 & 0 \\ \hline 0 & 0 \end{array}$$

C

Elaborado pela estagiária Ana Filipa Pessegueiro

Figura 41 – Proposta de trabalho realizada na Área da Matemática

### 3.10.3 – Grelha de avaliação da Área de Matemática

Quadro 32 – Grelha de avaliação da Área de Matemática

Parâmetros	1.		2.		3.		4.		Total
Alunos/Critérios	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	10
AP		1		3,9	0			3	7,9
BA		1		4	0			3	8
BH		1		3,7		1,5		1,5	7,7
BI		1		4		1		3	9
BL		1		4	0			3	8
CG		1		4	0			3	8
CL		1		4	0			3	8
CM		1		4		1,5		3	9,5
FM		1		4	0			3	8
IF		1		3,8	0			1,5	6,3
JA		1		3,7		1,5		3	9,2
JB		1		3,8		1,5		3	9,3
JM		1		4	0			3	8
JP		1		4		2		3	10
JS		1		3,7	0			3	7,7
MB		1		4		1,5		3	9,5
MF		1		4		1,5		3	9,5
MM		1		4		2		3	10
MP		1		4	0			3	8
PR		1		4	0			3	8
SP		1		4		2		3	10
ST		1		4		1,5		3	9,5
TC		1		4		1,5		3	9,5
TP		1		3,9		1,5		3	9,4
VJ		1		3,8	0			1,5	6,3
VM		1		3,9		1,5		3	9,4



### 3.10.4 – Gráfico com os dados obtidos na avaliação de Matemática

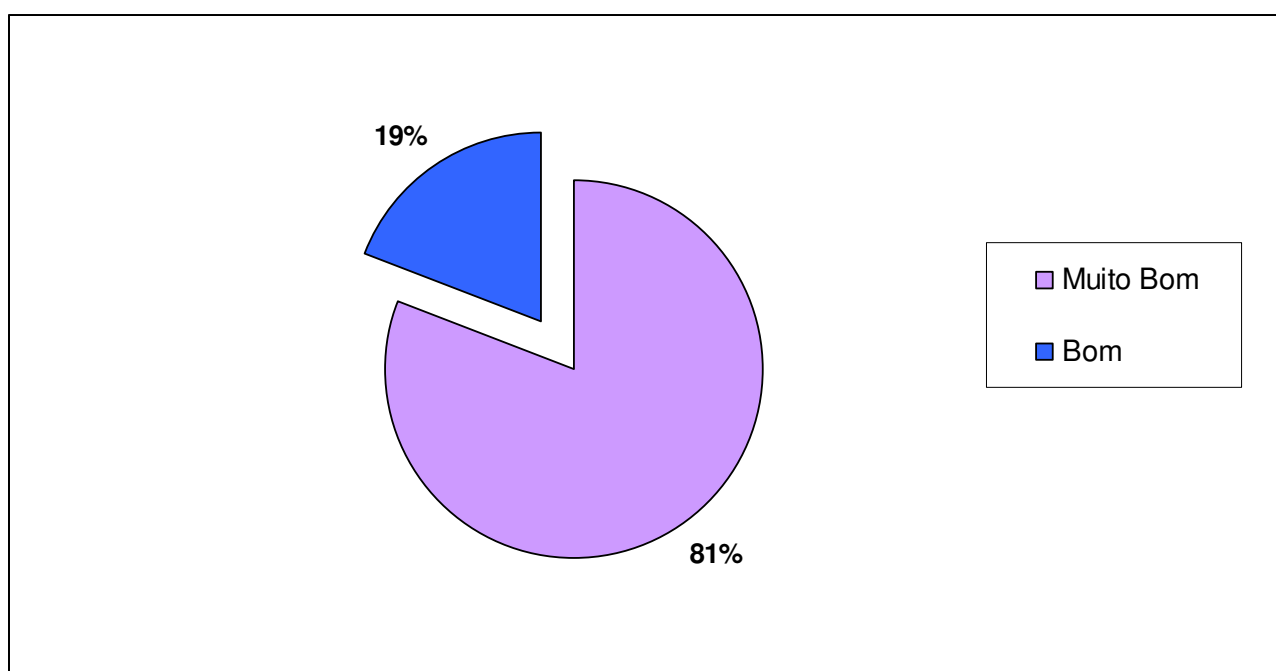


Figura 42 – Gráfico 6 referente às classificações obtidas na avaliação de Matemática

### 3.10.5 – Análise dos Resultados

Na análise deste dispositivo de avaliação (quadro 32), verifiquei que todos os alunos atingiram as cotações máximas no parâmetro 1.

No parâmetro 2, os oito alunos que não tiveram a qualificação máxima, apresentaram erros ao nível do cálculo nas operações de Multiplicação com 2 algarismos no multiplicador.

A nível do parâmetro 3, doze crianças (46%) não colocaram o produto das operações de Multiplicação nas suas respetivas indicações.

Respeitante ao parâmetro 4, três alunos, apesar de terem o raciocínio correto, erraram na realização da prova dos nove da Multiplicação. O sucedido deve-se ao facto de terem cometido alguns erros de cálculo na realização da operação de Multiplicação (parâmetro 3).

No cruzamento dos dados da grelha com os dados do gráfico (Figura 42) verifico que todos os alunos atingiram classificações positivas nesta proposta de trabalho, abrangendo os níveis Muito Bom (81%) e Bom (19%). No entanto, é de salientar que as crianças AP, BH, IF, JA, JB, JS, TP e VM, apesar das suas classificações globais serem bastante positivas, ainda necessitam de praticar mais exercícios de cálculo.

Como cheguei ao final do conjunto dos dispositivos de avaliação referentes ao 1.º Ciclo, dado que foram realizados no mesmo dia, faço uma comparação entre as três áreas avaliadas e as

respetivas classificações dos alunos visto os alunos serem os mesmos e poder-se retirar algumas conclusões. (quadro 33)

Quadro 33 – Grelha de comparação das classificações nas três Áreas do 1.º Ciclo

Alunos	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Matemática
AP	Muito Bom	Bom	Bom
BA	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
BH	Muito Bom	Muito Bom	Bom
BI	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
BL	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
CG	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom
CL	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
CM	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
FM	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
IF	Bom	Muito Bom	Bom
JA	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
JB	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
JM	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
JP	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom
JS	Muito Bom	Muito Bom	Bom
MB	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
MF	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
MM	Bom	Muito Bom	Muito Bom
MP	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom
PR	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
SP	Bom	Muito Bom	Muito Bom
ST	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
TC	Bom	Muito Bom	Muito Bom
TP	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
VJ	Insuficiente	Bom	Bom
VM	Bom	Muito Bom	Muito Bom

Na análise global das avaliações, 50% dos alunos apresentam a mesma classificação, Muito Bom nas três áreas. Ao invés disso, os alunos MP e VJ obtiveram uma classificação insuficiente na área de Língua Portuguesa e nas restantes áreas, no caso do MP, atingiu a classificação de Muito Bom e, no caso do VJ, a classificação de Bom. Estes casos, são necessários ter em conta, dado que são crianças que apresentam dificuldades ao nível da concentração da atenção e também ao nível da leitura e compreensão de enunciados, dispondo de um apoio semanal personalizado, exterior à sala de aula.

No parâmetro da identificação, do nome da data, nas propostas de trabalho, só na área de Matemática é que não houve alunos a registar classificações abaixo da cotação máxima, o que me permite concluir que os alunos têm o hábito de preencher o cabeçalho, mas às vezes, ou por défice de atenção, ou esquecimento não fizeram.

Em suma, globalmente as propostas de trabalho foram bem sucedidas pelos alunos nas diferentes áreas. As classificações foram tão boas que me suscita a reflexão sobre o facto de poder vir a construir propostas de trabalho mais desafiantes e com um nível de dificuldade acrescido, podendo obter assim maior estimulação nos diversos níveis de aprendizagem.

**REFLEXÃO FINAL**



## **Do sonho à concretização**

Nos meus tempos de infância e adolescência, sempre muito líder nas brincadeiras, todos acabavam por brincar comigo às escolas e, claro está, a professora era eu. Com o meu quadro de ardósia negra assente num cavalete e um simples pau de giz, passava exercícios aos meus “alunos” e consoante as rotinas que ia estabelecendo. Assim, passava por várias divisões da minha casa, mas nunca esquecendo a agenda grande que a minha mãe me deu um dia. Forrei-a toda a rigor para que de um livro de ponto se tratasse, e para que fosse o mais real possível, das revistas fiz recortes de caras para compor com as fotos dos meus alunos. Tudo ficou perfeito!

Quando era “a hora do almoço”, um pequeno despertador com o desenho do Mickey tocava e lá íamos nós em comboio para a cozinha, “o refeitório da escola”, comer qualquer coisa. Lá, falava com as empregadas e anotava o que os meus alunos comiam, para quando os pais no final do dia colocassem as suas questões preocupadas, eu lhes pudesse responder.

Após o almoço, encaminhava os meus alunos para o recreio, o hall da minha casa. Pouco comprido e estreito, mas graças às suas curvas, ainda dava para um joguinho às escondidas!

Os momentos de visionamento de filmes, eram passados na minha sala, onde fingíamos ser a sala de audiovisuais ou multiusos, a sala de aula situava-se no meu quarto e aí decorria na área de Língua Portuguesa, primeiro a leitura da história e depois no meu gravador de cassetes colocava a história com todos os seus requintes para eles escutarem. De seguida a interpretação oral da mesma, a recompensa quando a aula decorria satisfatoriamente, era em regra finalizarem com o desenho a gosto. Dentro de mim eu ia vivenciando, fantasiando, imaginando, dando voz e cor, sem que desse conta, cultivava uma semente que estará daqui a pouco tempo a dar os seus frutos, os frutos do meu saber e do meu empenho.

Em julho de 2007, eis que surge o tão esperado dia da saída dos resultados dos exames nacionais. Passei grande parte do meu dia, agarrada a uma senha em frente às vidraças da secretaria da minha escola secundária, à espera de uma tal ficha ENES. As conversas ao meu redor, todas elas sobre os cursos que muitos tinham dúvida, sobre qual seguir, importunavam os meus pensamentos, em forma de ruído. Na minha cabeça, estes vagueavam em torno da dúvida, será que vou conseguir entrar na ESE João de Deus, como funcionará a escola? Como será aquele “mundo”?!

## **Os primeiros dias**

De facto um “degrau” eu já tinha subido, entrar para a ESE João de Deus, mas ainda muitos me faltavam percorrer até chegar a um patamar da escada ... a que se chama Mestre. Sim, porque a escada da vida contínua e nada é o fim de alguma coisa, trata-se sempre de um início!

Os primeiros dias, quem diz dias, diz meses e se calhar não é exagero referir o primeiro ano, foram difíceis. Um ambiente recheado de relações empáticas, uma exigência notável por parte dos docentes, conteúdos que até então só os tinha na forma empírica, agora sim, passaria a dominá-los cientificamente. A ansiedade era imensa, o medo de falhar outro tanto, o meu desejo de aprender, mais e mais, aguçava e o meu prazer em estar junto dos detentores da sinceridade, sem maldade e alegria, as crianças. Bom, estavam os ingredientes necessários para, com mais “tempero daqui ou dali”, resultasse uma futura docente apetrechada e consciente da importância do seu papel social.

Estanqueiro (2010, p. 121) defende que “os bons professores (...) acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores”. É nesta sociedade que eu acredito!

### **Uma nova mente**

A realização do presente Relatório de Estágio Profissional esteve em consonância com a frequência do Estágio Profissional I, II e III (relativo à unidade curricular Prática Pedagógica I, II e III) que teve início no dia 11 de outubro de 2010 e o seu término no dia 31 de janeiro de 2012.

A possibilidade de me integrar num estágio diário foi extremamente enriquecedor, pois permitiu-me o contacto com as diferentes e, possíveis, realidades que me esperam num futuro próximo, enquanto docente. Nesta linha de pensamento Guimarães e Lopes (2007, p.3661) defendem que “o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (...) é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autónomo quando da profissionalização deste estagiário.” Assim sendo, no 1.º Ano da Licenciatura, apenas fui observadora expectante das práticas de educadores e professores cooperantes. Nos anos seguintes, muitas foram as oportunidades de pôr em prática toda a teoria aprendida até então, testar os meus limites e as minhas limitações.

Passei por momentos mágicos, desde professoras cooperantes incansáveis, quer no Jardim-Escola, quer na ESE, sempre disponíveis, empenhadas e preocupadas comigo, mesmo quando tinham críticas a fazer-me, faziam-nas de uma forma construtiva e formativa para que eu própria ajuizasse, se as deveria tomar em consideração. Crianças que me acarinhavam todos os dias e me “abalroavam” nos recreios com abraços, ou simplesmente me diziam um “olá”, até à mãe que na festa de Natal me quis conhecer porque a filha falava muito de mim em casa. Posso mesmo dizer que alarguei o meu desenvolvimento e crescimento profissional e humano, bem como procedi a alguns ajustes em termos da minha identidade.

Por um lado, durante várias aulas, ao longo dos momentos em que estive presente nos diversos bibes pude deparar-me com a alegria, o entusiasmo e a dedicação que as crianças demonstravam quando um conteúdo era ensinado de forma criativa, envolvendo a magia, a fantasia e o *suspense*. Por outro, também pude protagonizar momentos de prestação pedagógica menos positivos, observar práticas e posturas de ensino com as quais me identifico, outras nem por isso...

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1999, p. 526) salienta:

tentativa da busca que vá em direção de uma mentalidade crítica nos coloca diante de tarefas e desafios, tais como, de criar, de elaborar e de produzir trabalhos científicos que relacionem a teoria e a prática e que se fundamentem em pesquisas que sejam significativas e que contribuam para a formação do profissional de educação.

Uma coisa é certa, em todos os relatos fiz um esforço por me focar criticamente tanto em aspetos positivos como negativos, dado que para o que está bem feito, necessitamos de ter a certeza do porquê que o fizemos e quais as mais-valias, para o que está mal feito, necessitamos de perceber onde ocorreu o erro e o que podemos fazer para tornar esse erro, numa razão de autoconfiança e estímulo para a aquisição de uma aprendizagem significativa. Cury (2011, pp. 15 - 16 ) afirma que “eu e você podemos falhar diversas vezes, às vezes estupidamente, mas até as nossas falhas são fruto da nossa sofisticação”.

Não posso deixar de referir as competências que desenvolvi com a elaboração e consequente pesquisa para aprofundamento de conhecimentos e/ou sustentação dos mesmos cientificamente, nos capítulos dois e três, planificações e instrumentos de avaliação respetivamente. Planificar para crianças inseridas num nível etário entre os 3 e os 9 anos, torna-se uma tarefa com exigências bem distintas. Roldão (2009, p. 58) afirma que “planejar ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (...) por um conjunto diversificado de crianças”. Sendo estas, individualmente possuidoras de características únicas e necessidades bem específicas, consoante o estágio de desenvolvimento em que se encontram.

Ainda para esta autora e para que possamos analisar a eficiência daquilo que planeamos, o docente, educador/professor deve ter em conta que “ao conceber uma estratégia de ensino, a previsão dos momentos de avaliação a introduzir é indispensável para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagens intermédios e finais”. (p. 64)



Ao longo destes quatro anos e meio de formação teórica e de prática pedagógica, muitos foram os meus medos, as minhas inseguranças, as minhas fraquezas. No entanto, sempre me mantive firme quanto ao meu desejo de “formar pequenos futuros adultos”. Aprendi que tal como refere Freire (2008), ensinar é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional mas também generosidade, comprometimento, muita humildade e afeto.

Uma limitação que sinto necessidade de referir é a “falta” de mais horas no dia, dada a necessidade de realização de tantas tarefas diversas, muitas vezes em simultâneo, uma vez que já é um ditado antigo “quem muitos burros toca, algum há-de ficar para trás” e, neste caso, não podia ficar nenhum momento quer da preparação de aulas, implicando o empenho e dedicação na elaboração de materiais facilitadores da aprendizagem, planos de aula, a acrescer ao tempo que passávamos na ESE em aulas sucessivas, trabalhos de grupo, estudo para os testes, redação dos relatos e pesquisa científica. É uma correria e uma luta contra o tempo.

Respeitante à pesquisa Bibliográfica, dada a constante atualização da ciência e a constante perda de validades de inúmeros conceitos, senti-me limitada na aquisição de livros de consulta mais atuais sobre determinados assuntos, dado que a biblioteca não os possui. Em certos casos, cheguei mesmo a comprar os livros, mesmo tratando-se de um investimento pouco recomendável para a altura financeira que me encontro.

### **Planos a longo, ou a curto prazo, só o tempo o dirá!**

Ao dar explicações a crianças com necessidades educativas especiais, pude constatar a dificuldade que é, um educador/professor em sala de aula apoiar estas crianças com técnicas eficientes e promotoras de aprendizagem. Os casos com que pude lidar de perto, são problemáticos relacionadas com dislexia, atraso de desenvolvimento global, défice de atenção e hiperatividade.

Dado que as ciências, sejam elas da saúde, da educação, humanas entre outras, se ajudam na compreensão umas das outras, tenciono assim que me for possível partir para uma Pós-Graduação em Necessidades Educativas Especiais.

Espero ao longo da minha docência conseguir vir a cumprir os seis paradigmas que incorporam as competências profissionais de um professor, em que eu acredito, mencionadas por Perrenoud *et al.*(2001, p. 136):

1. Um professor «culto», aquele que domina os saberes.
2. Um «técnico», que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos.
3. Um «prático-artesão», que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados.
4. Um «prático reflexivo», que construiu para si um «saber da experiência» sistemático e comunicável mais ou menos teorizado.
5. Um «ator social», engajado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas cotidianas.
6. Uma «pessoa» em relação a si mesmo e em autodesenvolvimento.

Marchesi (2008, p.120) defende que a identidade profissional

não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada actividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes.

Tenho plena consciência que graças à minha humildade, resiliência e vontade de concretizar os meus sonhos, sabendo desde já aquilo com que não me identifico e quero para mim, serão com certeza alicerces fundamentais para a construção da minha identidade profissional, dia após dia.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Afonso, M. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar, boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras, LDA.
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura*. Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, LDA.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.
- Anguera, M. (1997). *Metodologia de la observacion en las ciencias humanas*. Espanha: Cátedra.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática. Guia prático para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas*. Porto: Edições Asa.
- Antunes, C. (1998). *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes

- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, F. (2000a). *Ensinar e Aprender a Escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora
- Azevedo, M. (2000b). *Teses, relatórios e trabalhos escolares sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Balancho, M. J. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica* (2.<sup>a</sup> ed.). Conceitos e práticas. Lisboa: Texto Editora.
- Barreira, A., Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências da Teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – áreas curriculares I – Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio*. Setúbal: Marina Editores.
- Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil*. Setúbal: Marina Editores.
- Brazelton, T. B. e Greenspan, S. I. (2004). *A criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caldeira, M. F. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Departamento de didáctica da Língua e da Literatura da Faculdade de Ciências da Educação.

- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, L. e Veríssimo, L. (2010). *Aprender a educar. Guia para Pais e educadores*. Vila Nova de Gaia, Porto: Fundação Manuel Leão.
- Cardoso, M., Peixoto, M., Serrano, M., e Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J., e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Coll, C., e Derek, E. (1998). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T., e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Condemarin, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Brasil: Porto Alegre.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação Formativa – Que Desafios?* Lisboa: Edições Asa.
- Costa, I. A. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Craidy, C., e Kaercher, G. (2001). *Educação infantil - Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.



- Cunha, P. D. (1996). *Ética e educação* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cunha, A.C. (2008). *Ser professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cury, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinante - como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Cury, A. (2011). *Mentes brilhantes, mentes treinadas*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Curto, L.M. , Morillo, M. M. e Teixodó, M. M. (2000). *Escrever e ler volume 2. Materiais e recursos para a sala de aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Dacosta, L. (2002). *Leitura e pedagogia do deslumbramento*. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário*. Porto: Edições Asa.
- Damas, E. Oliveira, V. Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.
- Damião, H. (2010). A (in)dispensabilidade de ensinar. In F. Savater, R. Castillo, N. Crato, e H. Damião (Eds.). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal* (8.<sup>a</sup> ed.). Associação de Jardins-escola João de Deus.
- Dias, C. A. M. (1999). *Novas Pedagogias com as tic?*. Reflexão sobre a utilização das tecnologias de informática e comunicação na sala de aula.
- Diniz, M., A., S. (2001). *As fadas não foram à escola: a literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário*. Porto: Edições ASA.
- Dohme, V. (2007). *O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Dorance, S. (2004). *Atividades criativas na pré-escola*. Lisboa: Papa – Letras. (trabalho original em Francês publicado em 1995)
- Dutra, J.E. e Marchini, J. S. (2008). *Ciências Nutricionais*. São Paulo: Editora Sarvier.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Feldaman, R. S. (1999). *Compreender a Psicologia*. (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. M. E., Pereira, A. I. F., Santos, S. C. M. (2003). *Roteiro de pesquisa para trabalhos em ciências da educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Figueiredo, M. A. R. (2005). *Ideias para a Construção de Projectos*. Lisboa: Bola de Neve.
- Flores, M. A. e Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Fonseca, A., Silva, A., Guimarães, A., Novo, C., Rocha, D., Cardona, M., Pagarete, M. e Marques, P. (2008). *Aprender e ensinar no jardim-de-infância e na escola*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Formosinho, J., Katz, L., Lino, D. e McClellan, D. (1996). *A educação pré-escolar – a construção social da moralidade* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia* (37.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. V. e Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa. Teoria. Guias práticos*. Lisboa: Edições Asa.

- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., e Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores do ensino básico e secundário* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Grosso, C. (2004). *Grandezas e medidas, áreas e volumes*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. P. (1984). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.
- Kishimoto, T. M. (2000). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Korthagen, F. (2001). *A reflection on reflection. In F. Korthagen, Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Krause, M. V. (1998). *Alimentos, nutrição e dietoterapia* (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Roca.
- Leite, C., João, A., Carvalho, A., Moreira, E., Pacheco, J. e Terrasêca, M. (1995). *Avaliar a Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Lessaerd-Hébert, M., Goyett, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Letra, C. (2005). *Nova Gramática 3.º e 4.º anos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Lieury, A., e Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Lopes, J. A. (Ed.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Manual de atividades. Lisboa: Edições Asa.
- Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Magalhães, V. (2008). A Promoção da Leitura Literária na Infância: ‘Um Mundo de Verdura’ a não Perder. In Sousa, O. e Cardoso, A. (eds.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; pp. 55-73.
- Marchesi, A. (2008) *O bem-estar dos professores – competências, emoções e valores*. Brasil: Artmed.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, R., Rodrigues, A., e Couceiro, F. (2007a). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. e Couceiro, F. (2007b). *Educação em Ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.
- Marujo, H. Neto, L., e Perloiro, M. (2000). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, J. M. e Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendes, M. e Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1998). *Criar o gosto pela escrita – formação de professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (3.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007b). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, M. (1995). *Intercâmbios e visitas de estudo*. In A. D. Carvalho (Org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

Monteiro, J. e Paiva, M. (2008). *Estudo do Meio do João 2.º ano*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro

Morais, J. (1997). *A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D., e Oliveira, I. (2005). *O jogo e a matemática* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação : um desafio para os professores*. Ensinar e aprender. Editorial Presença.
- Morgado, J. C., Pacheco, J. A. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, L., Viana, M. A., Isaías, E. (2011). *Viva a Terra! Ciências da Natureza 6.º ano*. Porto: Porto Editora
- Nabais, J. A. (s.d.). *À descoberta da matemática com o calculador multibásico*. Rio de Mouro: Educa.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. Mem Martins: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., e Andrade, F. F. (2011a). *O espaço na pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2011b). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva da associação criança*. In J. Oliveira Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, J. (2009). *Psicologia da educação. Temas complementares*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Pacheco, J. A. e Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora mcGraw-Hill de Portugal.
- Pereira, A. I. F., Santos, J. M. E. e Fernandes, S. C. M. (2003). *Roteiro de pesquisa para trabalhos em ciências da educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pereira, L. A. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Pérez, M. R. (s.d). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem – ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud P., Paquay, L., Altet, M e Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed.). São Paulo: Artmed Editora LDA.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.
- Piaget, J. (1975). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (2.ªed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinto, T. (2001). *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas Teóricas para Práticas Inovadoras*. Lisboa: Sig, LDA.
- Pires, J. P. (2003). *Educar para os valores*. Tese de Mestrado Inédita. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*: Porto: Porto Editora.
- Quina, I. P. (1991). *Crescer com a criança* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Codex.
- Reis, M. P. I. F.C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Málaga. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura.
- Ribeiro, A. C., e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação de ensino- aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. V. N. Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método da leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento inédito. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.



- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (2007). *Ética para um jovem* (14.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança*. (A. Fernandes D., trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Seixas, S. R., Fischer, G. N. e Coelho, J. P. (2009). *Violência Escolar e Saúde. Do Estabelecimento de Perfis de Alunos às Estratégias de Intervenção* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Schon, D. A. (1995). *Formar professores profissionais reflexivos. A. Nóvoa, Os Professores e a sua Formação* (2.<sup>a</sup>ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silveira-Botelho, A. T. I. F. C. P. (2009). *As tecnologias de informação e comum na formação inicial de professores em portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura.
- Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA Editores, S. A.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. I. S. (2006). *Relações, pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial A Casa Encantada.

- Smole, K. C. S. (1996). *A matemática na educação infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1999). *Investigar e Formar em Educação. 1.º volume*. Em I. Mazza de Farias. *A Formação do Profissional da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. e Saracho O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1999) *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J. & Alarcão, M. (2002), *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Tenreiro-Vieira, C. e Vieira, R. M. (2001). *Promover o pensamento crítico dos alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da memória*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1999). *Conjunto de materiais para a formação de professores: necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: ME Instituto de Inovação Educacional.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Póvoa de Santo Adrião: A Esfera dos Livros.

- Varela, C. M. R. C. (2009). *As visitas de estudo e o ensino aprendizagem das ciências naturais: um estudo sobre representações* de professores e alunos do 9.º ano de escolaridade. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vasconcelos, S. (2008). *Recursos Didáticos – Ensino pré-escolar*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veloso, R. M. (2001). Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas. *Malasartes*, Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, nº 6, Lisboa (22-24).
- Veloso, R. M. e Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Cadernos de literatura para a infância e a juventude, n.º10. Lisboa: Malasartes.
- Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal (1.ªed.). Porto: Edições Asa.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Villas-Boas, B. M. F. (2006). Portefólio, Avaliação e trabalho pedagógico. Porto: Asa.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeira séria na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A., (1998a). *Didáctica da educação infantil* (2.ª ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed (trabalho original em Espanhol publicado em 1996).
- Zabalza, M. A., (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (5ªed.). Portugal: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias práticas*. Lisboa: Educa.

## LEGISLAÇÃO

Circular n.º4/2011, de 11 de abril

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro

## REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

Albuquerque, M. O. A. (2006). *Formação Continuada e o Processo De Socialização Profissional*. Recuperado em 2012, Junho 14, de [http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2\\_2006\\_04.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_04.PDF)

Guimarães, C. M. e Lopes, C. C. G. P. (2007). As práticas educativas-formativas na formação inicial do profissional de educação infantil. Recuperado em 2012, julho 12, de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-451-04.pdf>

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem – Ensino Básico 1.º Ciclo / Língua Portuguesa*. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6elevel=2> (acedido em 25 de novembro de 2010)

Moura, G. (2009). *Avaliação do perfil de potencialidades e necessidades de crianças em resolução de problemas matemáticos. Ensaio Pesquisa em Educação em 213 Ciências*. América do Norte. <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/135/184> (acedido em 05 de dezembro de 2011)